Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Pascal Kihm
Mareike Kelkel
Markus Peschel
(Hrsg.)

Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten

Theorien, Praktiken, Utopien

klinkhardt

Kihm / Kelkel / Peschel

Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,
Markus Peschel, Eva Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Pascal Kihm
Mareike Kelkel
Markus Peschel
(Hrsg.)

Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten

Theorien, Praktiken, Utopien

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

We acknowledge support by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG, German Research Foundation) and Saarland University within the ‚Open Access Publication Funding' program.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.lg. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © Drobot Dean, Adobe Stock, bearbeitet durch Pascal Kihm.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6009-3 digital doi.org/10.35468/6009

ISBN 978-3-7815-2567-2 print

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

Bei der Veröffentlichung des ersten Bandes unserer Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ im Jahr 2014 haben wir Reihenherausgeber*innen uns im Vorwort gewünscht, eine Veröffentlichungsplattform zu schaffen, die innovative Lernorte in der Hochschule, ihre Philosophie und Pädagogik als „Klimazonen“ vorstellt, „die ein wertschätzendendes Klima für das Reflektieren eigener und beobachteter Lernprozesse ermöglichen und zugleich theoriegeleitet und theoriebegleitend die eigene und beobachtete Praxis [gemeint waren Interaktions- und Kommunikationsprozesse; Anm. d. V.] zum Gegenstand der forschenden Auseinandersetzung machen“ (2014: 5). Nach inzwischen zehn erschienenen Bänden[1] erscheint nun mit diesem Band aus Saarbücken der elfte Band in unserer Reihe. In rund 150 Artikeln wurde das Studieren und Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten seitdem von rund 230 Autor*innen[2] aus sehr unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und reflektiert.
Die zu Beginn der Reihe grundgelegte Orientierung an den Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Lernwerkstätten hat inzwischen mehrere Differenzierungen erfahren, die bereits aus den einzelnen Titeln der Bände deutlich die Komplexität und zugleich die Tiefe der Auseinandersetzung mit der Idee der (Hochschul-)Lernwerkstätten und ihrer Verortung widerspiegeln.
In diesem Band nun wird der Fokus auf die Prozesse der Interaktionen in Hochschullernwerkstätten und die dabei beteiligten zentralen Gruppen – Studierende und Hochschullehrende – gelegt und sorgsam ausdifferenziert. Die Beiträge in diesem Band gehen dabei über die Verbalitäten, also die gesprochenen Wörter, hinaus. Vielmehr werden in Anlehnung an den einführenden Vortrag von Pascal Kihm im Frühjahr 2021 in Saarbrücken – mitten in der Corona-Zeit – auch Nonverbalitäten (z. B. Tonlage) und Nonvokalitäten (Mimik, Gestik, Proxemik) fokussiert. „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick 2010), insofern sind auch Anwesenheiten oder Absenzen in Lernwerkstätten eine Form der Kommunikation und der (fehlenden?!) Interaktion. Dieser Fokus schärft bisherige Auseinandersetzungen, die auf einer Oberflächenebene nur Teilaspekte des Austausches in diesen besonderen didaktischen Lernorten berücksichtigen. Dabei werden auch Raumverständnisse und Selbstdarstellungen der Hochschullernwerkstäten thematisiert bzw. analysiert.

1 In dieser Rechnung ist auch der erste Forschungsband von Annika Gruhn aufgenommen.
2 In dieser Zahl sind Mehrfachnennungen enthalten, da Autor*innen in mehreren Bänden veröffentlicht haben.

Der Band schließt mit einem offenen Schlusswort unseres Mitreihenherausgebers Hartmut Wedekind, der mit der Begleitung des Saarbrücken-Bandes seine inhaltliche Arbeit an der Reihe einstellen, aber uns noch eine Weile beratend begleiten wird.
Nachdem bereits Johannes Gunzenreiner im letzten Band verabschiedet wurde, gibt es weitere Veränderungen in der Gruppe der Herausgeber*innen: Mit einem großen Dankeschön für die vielen konstruktiven Impulse verabschieden wir Barbara Müller-Naendrup, die von Anbeginn der Reihe unsere gemeinsame Arbeit inhaltlich bereichert hat. Sie hat auf eigenen Wunsch ihre Mitherausgeberschaft im Jahr 2021 abgegeben. Zugleich begrüßen wir zwei neue Mitglieder in unserer Mitte: Mit Annika Gruhn konnten wir eine junge Wissenschaftlerin gewinnen, die bereits ihre Forschungsarbeit in unserer Reihe veröffentlicht und einen sehr spezifischen Blick auf die Kompetenzentwicklung in Hochschullernwerkstätten hat. Ebenso wurde Lena S. Kaiser mit ihrem versierten Blick auf die Kindheitspädagogik in das Herausgeber*innenteam aufgenommen, so dass die vielfältigen Perspektiven und Kompetenzen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen weiterhin das Erscheinen und die Qualität der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ sichern. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit.

Nach so vielen einleitenden Worten wünschen wir nun aber viel Freude und neue Einsichten bei der Lektüre der differenzierten Betrachtungen von Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten, die von den herausfordernden Bedingungen der Corona-Pandemie und der Umsetzung einer digitalen Tagung während dieser Zeit geprägt sind.

Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Inhaltsverzeichnis

Pascal Kihm, Markus Peschel und Mareike Kelkel
Einleitung – Einsichten zu Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten 11

Interaktionen, Interaktionsprozesse, Interaktionsaspekte

Pascal Kihm
Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten 25

Valentina Conty, Edda Dilger, Sofie Koscholke, Mareen Derda und Nina Langen
Kooperationslabore zur Gestaltung praxisnaher Unterrichtsaufgaben für die Berufsschule 46

Lena S. Kaiser und Tanja Wittenberg
Dinge, Du & Ich – Verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien in der Lernwerkstattarbeit mit Kindern und Studierenden der Kindheitspädagogik 58

Pascal Kihm, Patrick Peifer und Markus Peschel
Nonvokalitäten und Lehr-Lern-Prozesse – Eine (Sekundär-)Analyse von Unterrichtsvideos zu Kommunikationseinflüssen beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren und im Schulunterricht 71

Fachlichkeit in Hochschullernwerkstätten

Melanie Platz
Lernbegleitung beim mathematischen Beweisen in der Primarstufe 91

Marie Fischer und Markus Peschel
Phänomenbasiertes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten 102

Jeanette Hoffmann
Interaktionen zwischen Fiktion und Realität –
Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten 120

Theoretische Perspektiven auf Interaktionen

Robert Baar
Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten –
Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? 137

Siglinde Spuller
Das Fest als interaktiver Lernraum: Die Hochschullernwerkstatt
Halle-Wittenberg als räumliche und materielle Umwelt wechselseitiger
Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen eines Seminars –
eine systemtheoretische Perspektive 149

Laura Delitala-Möller
Alle lehren, alle lernen.
Performative Pädagogik und geglückte Autopoiese 161

Hannah Steinführer und Kathrin Kramer
Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt
zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung 173

Ulrike Stadler-Altmann und Anke Lang
Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)
Lernwerkstätten – Zur Bedeutung von Körper und Raum
in der pädagogischen Werkstattarbeit 186

Franziska Herrmann
Studierende und Kinder lernen aneinander –
Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der
Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden 208

Praktische Einblicke in Interaktionen

*Julia Knopf, Fabienne Korb, Anna Mensch, Claudia Polzin-Haumann,
Nicole Schröder, Christiane Stein und Adrian Wolter*
Digitale Workshops in der Lehrkräftebildung –
Chancen und Grenzen der Interaktion im digitalen Raum 221

Heike Hagelgans und Jaqueline Simon
„Ein Hubschrauberflug auf dem Mars“ – „Lernwerkstatt unterwegs“: Unterstützung des Lernens mit und über digitale(n) Medien in einer Grundschule während der Pandemie 232

Linda Hammann und Christine van Hoof
Ein Jahr GUdig! Von digitaler Lernwerkstattarbeit, Teamarbeit und interaktiven Gamebooks 240

Rollenerwartungen, Rolleneinnahmen, Rollenverständnisse, Rollenwechsel

Agnes Pfrang, Clemens Griesel, Ralf Schneider und Mark Weißhaupt
Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse 251

Julia Höke und Patrick Isele
Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten 262

Hans Mendl und Rudolf Sitzberger
Rollenwechsel: Studierende als Akteure der Lernwerkstatt Religionsunterricht 274

Mareike Kelkel und Markus Peschel
‚Was willst du lernen?‘ – Teil II
Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren 287

Abschluss, Ausblick

Hartmut Wedekind
Hochschullernwerkstätten –
Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen 305

Autor*innenverzeichnis 327

Pascal Kihm, Markus Peschel und Mareike Kelkel

Einleitung – Einsichten zu Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten

1 Rückblick auf digitale Erfahrungen

Die Tagung 2021 „in Saarbrücken“[1] war eine besondere Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, die in dieser Form bis dato einmalig war und daher dem Titel der Tagung „Interaktionen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien“ besonders Rechnung trug. Ein Teil der Grußworte sowie der Einführung anlässlich der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten am 1. März 2021 (Universität des Saarlandes, Saarbrücken) beinhalteten erstmalig eine „Anleitung zum Umgang mit Internet-Problemen“ und den „Hinweis, das Mikrofon aus- und die Kamera einzuschalten“. Anleitungen, die es bislang auf keiner der bisherigen Internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten gab bzw. benötigte. Dies machte das Tagungsthema – Interaktionen und Kommunikationen – inhaltlich und methodisch in doppelter Weise besonders. Während im Rahmen der 13. Internationalen Fachtagung in Wien 2020 ein digitales Thema („lern.medien.werk.statt – Einsatz digitaler Medien in Lernwerkstätten“) analog und in Präsenz behandelt wurde, haben wir „in Saarbrücken“ ein analoges Thema („Interaktionen in Hochschullernwerkstätten“) digital durchgeführt.

Diese erste rein digitale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten zeigte in besonderer Weise die Wirkungen von Kommunikation in Realräumen und Digitalräumen auf, was sich in diesem Band an den vielfältigen Umsetzungen und Interpretationen von Interaktionen in Hochschullernwerkstätten unter Corona-Gesichtspunkten bzw. einem Distanzlernen in Hochschullernwerkstätten zeigt. Dabei haben digitale Tagungen einige Vorteile: Zunächst besteht eine wesentlich geringere Infektionswahrscheinlichkeit, was der Hauptgrund der digitalen Tagungsausrichtung war. Darüber hinaus zeigen sich ökologische Nebeneffekte, wie die „gesparten“ Anreisewege und -zeiten sowie das einfachere Zuschalten von

1 „In“ Saarbrücken stimmt nur sehr bedingt, da die Teilnehmenden aus der deutschsprachigen Schweiz, Südtirol, Österreich, Berlin, Halle und vielen weiteren Orten der Tagung zwar *digital* „beiwohnten“, sich dabei aber nicht in Saarbrücken aufhielten. Tagungsleitung, Server, Administration, Tagungsbüro und -organisation waren in Saarbrücken vor Ort, was insgesamt ca. fünfzehn Personen in Präsenz an der Universität des Saarlandes bedeutete – unter Wahrung der AHA-Regeln.

doi.org/10.35468/6009-01

Personen. Dies wird in modernen Tagungskonzeptionen auch unter demokratischen Gesichtspunkten diskutiert und ermöglicht mittels digitaler Teilnahme die Teilhabe von finanziell schlechter aufgestellten Arbeitsgruppen, Ländern etc. Solche unter demokratischen Gesichtspunkten neu firmierten hybriden Tagungen könnten ein breiteres Publikum erreichen und bislang eher „unsichtbare" Konzepte neuer externer Gruppen sichtbar machen. Dabei umfasst ein digitales (und ggf. auch hybrides) Format deutlich größere „Tagungsflexibilität" durch einfache Teilnahmemöglichkeiten, ohne Termindruck und o. g. Anreiseweg bzw. Anreisezeit. Sogar erforderliche Zwischentermine sind flexibel wahrnehmbar, das Wechseln zwischen einzelnen Vorträgen ist erleichtert und insgesamt ist die Teilnahme anonymer bzw. unauffälliger möglich.
Zugleich erweisen sich diese und andere Aspekte digitaler Tagungen als nachteilig: Der o. g. Wechsel zwischen Vorträgen öffnet u. E. die „digitale Tür" für Etikette-Verstöße und Unschicklichkeiten: So kann z. B. ein als uninteressant empfundener Vortrag digital leicht verlassen werden, was eine neue Spontaneität des Wechsels erzeugen kann und sich ggf. negativ auf die Tagung auswirkt. Insgesamt scheint es schwierig, sich auf die Tagung einzulassen bzw. sich darauf zu fokussieren, da man am eigenen Laptop, Tablet etc. leichter abgelenkt werden kann (z. B. durch eingehende Nachrichten) und so Nebenaktivitäten die Tagung begleiten und verändern. Eine Fokussierung ist erschwert und die bereits erwähnte größere Anonymität leistet dieser Ablenkbarkeit weiter Vorschub.
Digitale Tagungen bringen zudem eine neue, bis dato so nicht dagewesene Ebene von Datenschutzproblemen mit sich (u. a. durch die Abfrage von IP-Adressen). Damit geht eine stärkere „Überwachung" einher, z. B. durch Analysen von Klicks und Aufrufe von Dateien, neben der o. g. Anwesenheitsmessung. Dies gilt nicht nur für die für die Tagung gewählte Plattform „Microsoft Teams", sondern für alle äquivalente Plattformen (z. B. „Zoom" oder „BigBlueButton"). Solche Tagungsdaten (Klicks, Aufrufe von Dateien, „Anwesenheitsprotokolle") wurden von uns bewusst NICHT analysiert und deren Erhebung möglichst minimiert.
Ein u. E. gravierender Nachteil digitaler Tagungen ist aber vor allem die Reduktion der Kommunikationen auf etwa zwanzig bis vierzig Prozent, die primär von Vokalitäten (also dem Gesagten und dem Tonfall) und zu einem geringen Anteil von Nonvokalitäten (also hier v. a. der Mimik) getragen werden (s. Kihm et al. in diesem Band). Ein Großteil menschlicher Kommunikation ist dagegen nonverbal-nonvokal, resultiert also aus Gestik, Körpersprache und Proxemik (Verhalten im Raum, Anwesenheit, Abwesenheit) (vgl. Košinár 2009; Bernhardt 2019) und kann daher nur schwer „digital ersetzt" werden.
Schließlich ist das „Socializing" während der Tagung, also die „zwischenmenschliche" berufliche Kontaktpflege im Rahmen von geselligen Treffen, verändert und deutlich erschwert, was bei der Konzeption dieser Tagung eine wichtige Rolle

doi.org/10.35468/6009-01

spielte. So umfasste die Tagungsorganisation neben den üblichen vorbereitenden Aufgaben (Terminierung, Akquise, Keynotes, Tagungsprogramm uvm.) neue Aspekte, wie den Vergleich verschiedener Videokonferenztools samt Anbieter sowie die Entwicklung einer digitalen Infrastruktur, um alternative digitale Formate zu finden, die unter diesen Bedingungen dennoch ein „Socializing" ermöglichen.[2]
In all diesen Einflussfaktoren und Variablen einer digitalen Tagung haben wir versucht, digitale Abbildungen zu etablierten bzw. tradierte analoge Tagungsaspekte zu ermöglichen:

- Wir haben mittels Microsoft Teams ein „digitales Tagungsgebäude" eingerichtet und die (digitalen) „Kanäle" in Microsoft Teams entsprechend (analogen) Räumen einer Tagung benannt und genutzt.
- Wir haben ein „Konferenzdinner 2.0" durchgeführt: Den Teilnehmenden wurden vorab Konferenzdinnerpakete zugeschickt, sodass gemeinsam gekocht und gegessen werden konnte – in einem entsprechenden „Kanal" als Video-Konferenz-Dinner.
- Wir haben dem minimierten „Socializing" mit einem „Coffee Breakout Room" („Teestube" genannt), also einem webbasierten Tagungscafé, entgegengewirkt. Ähnlich wie beim „Konferenzdinner 2.0" konnten die Teilnehmenden Kaffee trinken, Kekse essen und sich gleichzeitig mittels Videokonferenz austauschen.

2 Alte Diskussionen in digitalen Betrachtungen

Neben dem Fokus des Tagungsthemas auf Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten sowie aufgrund der durch die Pandemie ausgelösten Notwendigkeit der digitalen Lehre und der damit verbundenen Umorientierungen stellten sich im Hinblick auf die Entwicklungen der letzten Jahre u. E. erneut die Fragen bzgl. der digitalen Bedingungen, Begriffe und theoretischen Bezüge in (1) digitalen Lernwerkstätten, (2) digitalen Lernwerkstätten an Hochschulen und (3) digitalen Hochschullernwerkstätten. Diese Fragen aktualisieren – in Bezug auf die Digitalisierung – das Verständnis von Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Dazu einige Anmerkungen:

---

2 Kriterien dabei waren u. a. mögliche Hardware- und Betriebssystemvoraussetzungen, Sicherheits- und Datenschutzaspekte (s. o.) oder das Supportangebot. Dies musste recht kurzfristig entwickelt und umgesetzt werden, da der Diskurs zwischen Präsenztagung, Hybridtagung oder vollständig digital/online durchgeführter Tagung ein Novum war. Die 14. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten sollte ursprünglich von der Goethe-Universität Frankfurt ausgerichtet werden. Aus verschiedenen Gründen musste die Universität des Saarlandes (Saarbrücken) dann jedoch für den Standort Frankfurt einspringen und die 2021er-Fachtagung ausrichten, wohingegen Frankfurt ein Jahr später die 15. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten ausrichtete (ebenfalls digital).

doi.org/10.35468/6009-01

- Nicht jeder Lern*ort* (Baar & Schönknecht 2018: 15f.) ist eine Lernwerk*statt*. Es gibt „normale Lernorte“ und besondere Lern*orte*, die zu *Stätten* werden (Stelle, Platz oder Ort, dem eine besondere Bedeutung zukommt oder der einem außerordentlichen Zweck dient). Lernwerk*stätten* sind demnach besondere Lernorte (aber nicht nur Räume), an denen – und das ist das Besondere – nach Lernwerkstattprinzipien (VeLW 2009; Schmude & Wedekind 2014) gelernt wird.
- Lernwerkstatt wird nach Wedekind (2006) und VeLW (2009) als *real existierender*, anregungsreich gestalteter Raum definiert, in dem relativ sanktions- und angstfrei „am eigenen Lernen gewerkelt“ wird.
- Es ist weiter noch nicht abschließend geklärt, wie verankert fachliches Lernen in einer Lernwerkstatt ist oder ob es ein Lernen in einer Lernwerkstatt ohne Fachlichkeit geben kann. Häufig stehen Subjekte und ihr aktives Lernen im Zentrum der Überlegungen von Lernwerkstätten: Wie lernen Subjekte? Was ist Lernen? Daraus folgen Forderungen einer Lernwerkstattmäeutik. Demgegenüber steht die Frage: Was sind Lerninhalte des Lernens in einer Lernwerkstatt? Denn auch in Lernwerkstätten lernt man Sachen!

Aus diesen Überlegungen leiten wir folgende Thesen ab:
1. These: „Digitale Lernwerkstätten gibt es nicht bzw. darf es nicht geben“.
2. These: „Digitale Hochschullernwerkstätten bzw. digitale Formate, um für die Arbeit in Lernwerkstätten zu qualifizieren, gibt es. Diese Formate müssen aber bzgl. der Stimmigkeit von Inhalt und Form bzw. in Bezug auf den Didaktischen Doppeldecker (Wahl 2013) skeptisch betrachtet werden“.

Wir vermuten, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie erst jetzt offensichtlich werden, weil bislang noch Erfahrungswerte höherer Semester zu (analogen) Lernwerkstattformen vorliegen, die erst nach und nach verblassen, wenn nicht die Idee von Lernwerkstätten immer wieder neu verortet bzw. die Pädagogik und Didaktik weiter in den Hochschullandschaften etabliert wird. Dazu benötigt es u. E. – neben all den in diesem Band gezeigten digitalen Neuerungen und Weiterentwicklungen der Ideen von Lernwerkstätten auf digital-methodischer Ebene – einen Realort. Dieses neue doppelte Verständnis von analogen und digitalen Angeboten bitten wir beim Lesen der Beiträge in diesem Band im Blick zu behalten.

doi.org/10.35468/6009-01

3 Überblick über die Beiträge

Interaktionen, Interaktionsprozesse, Interaktionsaspekte

Pascal Kihm betont mit seiner Einführung ins Tagungsthema zunächst die Relevanz, die Interaktionsprozessen als Kernthema für die Forschung und Lehre in Hochschullernwerkstätten zukommt. Die Komplexität und Multidimensionalität von Interaktionen kann nur erfasst werden, wenn nicht nur Oberflächen- oder Sichtstrukturen von Lehr-Lern-Situationen beschrieben, sondern insbesondere deren Tiefenstrukturen analysiert werden. Anstatt die pädagogische Haltung der Lernbegleitung, das Materialarrangement der Lernwerkstatt oder den Raum als dritter Pädagoge zu fokussieren, müssen demzufolge Interaktionen zwischen Lernbegleitung und Lernenden sowie Aspekte der Material- und Raumnutzung beforscht werden. Diese Forderung wird an mehreren Beobachtungsvignetten entwickelt und konkretisiert.

Valentina Conty, Edda Dilger, Sofie Koscholke, Mareen Derda und Nina Langen fokussieren die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung als wesentlichen Bestandteil von Lehr-Lern-Interaktionen und insbesondere der Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrkräften. Mittels inhaltsanalytisch ausgewerteter Studierendeninterviews stellt der Beitrag dar, wie Kooperationslabore (Ko-Labs) zur Förderung der Aufgabengestaltungskompetenz beitragen können. Als Kernelemente der Ko-Labs erweisen sich dabei (1) das multiprofessionelle Team aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie Vertreter*innen der betrieblichen Praxis, (2) der betriebliche Praxisbezug und (3) der Transfer aus der Arbeits- und Lebenswelt der Berufsschüler*innen in die zu gestaltenden Unterrichtsaufgaben.

Lena S. Kaiser und Tanja Wittenberg analysieren den Einsatz verwendungs- und bedeutungsoffener Materialien innerhalb von Lernwerkstattarbeit mit Kindern und Studierenden der Kindheitspädagogik (Hochschule Emden/Leer). Anhand von videografischen Daten werten die Autorinnen Interaktionsprozesse *mit* den Materialien und Interaktionsprozesse *über* die Materialien fokussierend aus. Dabei zeigt sich innerhalb der interaktiven Auseinandersetzung der zugleich inspirierende wie irritierende Charakter der mehrdeutigen Materialeigenschaften, der eine reflexive Kultur des Wahrnehmens und Fragens hervorbringen kann.

Pascal Kihm, Patrick Peifer und Markus Peschel interpretieren mittels Beobachtungsvignetten bzw. Unterrichtsvideos Interaktionsprozesse beim Lehren und Lernen, um Kommunikationseinflüsse beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren bzw. im Schulunterricht zu untersuchen. Dabei zeigt sich, dass bisherige Forschungen Interaktionen vielfach nur auf vokal-verbalsprachlicher Ebene analysieren, ohne dabei gestische, mimische, proxemische und weitere

doi.org/10.35468/6009-01

Kommunikationsaspekte und deren Auswirkungen auf (verbale) Lehr-Lern-Interaktionen einzubeziehen. Lehr-Lern-Prozesse können jedoch nur sensibel und intensiv beschrieben, begleitet und evaluiert werden, wenn eine Kommunikationsinterpretation auf verbal-vokaler, nonverbal-vokaler und nonverbal-nonvokaler Ebene erfolgt.

Fachlichkeit in Hochschullernwerkstätten

Der Beitrag von **Melanie Platz** fokussiert das inhaltlich-anschauliche Beweisen mit den mathematischen Mitteln der Primarstufe – und damit eine mathematische Fachlichkeit. Dabei wird das Ziel verfolgt, Grundschüler*innen beim Beweisenlernen zu unterstützen und gleichzeitig (angehenden) Grundschullehrkräften fachdidaktische Unterstützung zur Umsetzung des Beweisens in der Primarstufe im Sinne der Lernbegleitung zu geben. Die Autorin vergleicht die an Hochschulen anzutreffenden Konzeptionen Lehr-Lern-Labor und Hochschullernwerkstatt bezüglich Zielgruppen und Zielsetzungen, Rollenverständnissen, pädagogisch-didaktischer Ausrichtung und der Bedeutung von Fachlichkeit miteinander (Fachlichkeit: Mathematik).

Marie Fischer und Markus Peschel arbeiten mittels beispielhafter Lehr-Lern-Situationen aus Schulunterricht und Lernwerkstatt heraus, wie wichtig qualitätsvolle und durchdachte Materialien und Aufgaben sind, um phänomenbasiertes Experimentieren zu initiieren. Im Vergleich der Formate Schulunterricht und Lernwerkstatt skizzieren sie, wie fachorientierte und kindorientierte Kommunikationen und Interaktionen in der Auseinandersetzung von Kind und Sache beim Experimentieren am Thema „Schwimmen und Sinken" durch entsprechende Materialien und Aufgaben verhindert oder ermöglicht werden können. Aufgaben in der Lernwerkstatt haben nicht den Schwerpunkt, zu erklären (dies ist vielmehr bei typischen Schulbuchaufgaben für den Schulunterricht der Fall), sondern orientieren sich am (offenen) Experimentieren der Lernenden und geben die Möglichkeiten, eigene Beobachtungen an Phänomenen zu machen, diese zu verbalisieren und zu reflektieren. Über Variationen und Wiederholungen entwickeln die Lernenden Konzepte hinter den Phänomenen, die sie zunehmend systematisieren, verallgemeinern und auf andere Situationen und Phänomene übertragen können (Fachlichkeit: Sachunterricht, Naturwissenschaften).

Jeanette Hoffmann untersucht – u. a. mit Gesprächstranskripten aus der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) in Dresden – Interaktionen im Umgang mit Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten. Dabei liegt der Fokus der Analysen einerseits auf Interaktionen zwischen Studierenden und Kindern (didaktisches Arrangement, Lernbegleitung), andererseits auf Interaktionen zwischen Fiktion (Erlebnisse der literarischen Figuren) und Realität (Erfahrungen

doi.org/10.35468/6009-01

der Kinder). Mithilfe der Key Incident Analyse analysiert sie Schlüsselszenen der Gesprächstranskripte im Hinblick auf narrative Lernprozesse in den vielfältigen Interaktionen. Dabei werden im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung bedeutende Aspekte für den Prozess forschenden Lernens im Zusammenhang mit der kindlichen Rezeption von Bilderbüchern herausgearbeitet (Fachlichkeit: Deutsch).

Theoretische Perspektiven auf Interaktionen

Robert Baar stellt vor dem Hintergrund gängiger Professionalisierungsansätze einen theoretischen Rahmen zur Analyse der medialen Inszenierung von Hochschullernwerkstätten vor. Mit einer solchen Analyse lassen sich (Bildungs-, Professionalisierungs-)Selbstverständnis und Anspruch einer Hochschullernwerkstatt (an inhaltliche, thematische, methodische, didaktische Ausrichtung) eruieren. Eine komparative Betrachtung von Internetauftritten verschiedener Hochschullernwerkstätten könnte Ausgangspunkt einer Typologie sein und den Diskurs um eine Ziel- und Gegenstandsbestimmung der Hochschullernwerkstätten empirisch unterstützen (professionstheoretischer Blick).

Siglinde Spuller wirft einen systemtheoretischen Blick auf die Interaktionen im Rahmen eines Seminars für Grundschullehramtsstudierende in der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg. Gegenstand des Seminars sind dabei Perspektiven einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Familie, die Rolle der Hochschullernwerkstatt in dieser Partnerschaft sowie das Handlungsfeld einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur. Konkretisiert werden diese Überlegungen am Beispiel von „festiven Formaten" (Festen), mit denen die Studierenden sich auseinandersetzen und die sie vorbereiten, präsentieren und reflektieren – im räumlichen und materiellen Umfeld einer Hochschullernwerkstatt.

Laura Delitala-Möller diskutiert zunächst unterschiedliche Aspekte der Passung zwischen Systemischer Pädagogik und Ästhetischer Bildung und bezieht dies anschließend auf die Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung LÄB (eine Kooperation der Hochschule der Bildenden Künste Saar, der Hochschule für Musik Saar und der Universität des Saarlandes). Grundlage des Lernwerkstattkonzepts ist die simultane Orientierung an Prozessen künstlerischen Denkens und Handelns wie an konstruktivistischen Prinzipien. Die Autorin greift Synergien systemischer Pädagogik, konstruktivistischer Erkenntnistheorien und künstlerischen Schaffens auf und überführt sie in eine praktische Umsetzung Performativer Pädagogik im Kontext der Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung.

Hannah Steinführer und Kathrin Kramer nehmen eine gouvernementalitätstheoretische Perspektive ein, wenn sie Widersprüche im pädagogischen Konzept von Hochschullernwerkstätten aufzeigen: Die studentischen Lernsubjekte befinden

doi.org/10.35468/6009-01

sich in einem omnipräsenten Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als Orte akademischer Qualifizierung einerseits und dem Anspruch auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung andererseits. Weiterhin arbeiten die Autorinnen heraus, dass Machtverhältnisse oder Herrschaftsformen in pädagogischen Konzepten von Hochschullernwerkstätten nur sehr verkürzt oder gar nicht reflektiert werden. Die o. g. doppelte Adressierung und die Unschärfe bzgl. Macht können jedoch sicht- und denkbar gemacht und diskutiert werden, um für die Studierenden wiederum Ausgangspunkt für Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung zu sein.

Ulrike Stadler-Altmann und Anke Lang nutzen – orientiert an den Perspektiven der Pädagogischen Anthropologie und der Erziehungswissenschaftlichen Körper- bzw. Raumforschung – die Denkfigur der Heterotopie (Foucault), die sich als "Orte bzw. Zonen einer tatsächlich realisierten Utopie" bestimmen lässt. Sie übertragen die Denkfigur auf Lernwerkstätten (als Ausdruck einer interaktiven Lehr-Lern-Kultur) und verdeutlichen damit, wie Körper- und Raumthematisierungen zwischen idealer Lernwerkstatt-Kultur und realer Lernwerkstatt-Unkultur sichtbar werden. Dabei erweitern sie bisherige Perspektiven im Lernwerkstattdiskurs, indem sie Räume oder Körper nicht nur als Medien des Lehrens und Lernens erfassen, sondern die Bedeutung der kommunikativen, sozialen Interaktion von körperlich Anwesenden im Raum der Lernwerkstatt betonen.

Franziska Herrmann nimmt eine phänomenologische Perspektive ein und zeigt Potenziale dieses Zugangs für die Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten auf. Ausgehend von einem Verständnis von Lernen als Erfahrung und in Anlehnung an die Vignettenforschung beschreibt die Autorin phänomenologisch das Zusammentreffen zweier Lernerfahrungen in einer Interaktionssituation einer Studentin mit einem Kind. Situiert ist diese Interaktion im Rahmen einer Schreibwerkstatt der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (TU Dresden). Dabei evoziert der phänomenologische Zugang eine veränderte Perspektive auf das Lernen in Hochschullernwerkstätten: weg von dem, „wie Lernen sein soll" (als Ergebnis von Lernen), hin zu dem, „wie Lernen sich vollzieht" (über didaktische Intentionen hinaus).

Praktische Einblicke in Interaktionen

Julia Knopf, Fabienne Korb, Anna Mensch, Claudia Polzin-Haumann, Nicole Schröder, Christiane Stein und Adrian Wolter erörtern Chancen und Herausforderungen der Interaktion im digitalen Raum, exemplifiziert an der digitalen Workshopreihe „Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten" (Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit). Die Workshopreihe adressiert den Umgang mit sprachlicher, kultureller und

doi.org/10.35468/6009-01

ethnischer Heterogenität und zielt gleichzeitig auf eine Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften ab. Die Autor*innen zeigen auf, wie Selbstlern- und kollaborative Arbeitsphasen sowie innovative Austauschformate – vor dem Hintergrund der Pandemiebedingungen – eine Interaktion zwischen den Teilnehmenden (auch) im digitalen Raum initiieren können.

Heike Hagelgans und Jaqueline Simon skizzieren ihre Erfahrungen einer Lernwerkstattarbeit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Studierenden und Kindern unter den Bedingungen der Corona-Pandemie. Unter dem Titel „Ein Hubschrauberflug auf dem Mars“ simulierten Dritt- und Viertklässler*innen einen Helikopterflug in Scratch und erlangten dabei erste Einsichten in das Erkennen und Formulieren von Algorithmen und in algorithmisches Denken. Der Beitrag zeigt, wie Lernwerkstattarbeit als „Lernwerkstatt unterwegs“ das Lernen mit und über digitale(n) Medien auch unter pandemiebedingten Einschränkungen unterstützen kann.

Linda Hammann und Christiane van Hoof legen in ihrer Hochschullernwerkstatt „Geschichtsunterricht digital“ (GUdig) den Fokus auf Digitalität in Geschichtsvermittlung und Geschichtsdidaktik. In ihrem Beitrag stellen sie das Konzept und Angebot der Hochschullernwerkstatt vor, geben einen Erfahrungsbericht aus dem ersten Jahr von GUdig und fokussieren dabei vor allem die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen bei den Lehramtsstudierenden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der „digitalen Lernwerkstattarbeit“ und der Beschreibung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse im digitalen Angebot von GUdig.

Rollenerwartungen, Rolleneinnahmen, Rollenverständnisse, Rollenwechsel

Agnes Pfrang, Clemens Griesel, Ralf Schneider und Mark Weißhaupt diskutieren den Anspruch einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten, bezogen auf didaktisch (im Hinblick auf Kinder) und hochschuldidaktisch (im Hinblick auf Studierende) antizipierte Lernwege. Anhand zweier Minitaturen aus Hochschullernwerkstätten (Kassel, Brugg) werden Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung entwickelt – gerahmt von der Frage, inwiefern Lernumgebungen für Kinder und Studierende überhaupt die gleichen sein können. Differenzen zwischen dem Lernen von Kindern und dem Lernen von Studierenden werden – wiederum anhand der Miniaturen – mit dem Verhältnis entdeckender (Kinder) und forschender (Studierende) Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten in Verbindung gesetzt.

doi.org/10.35468/6009-01

Julia Höke und Patrick Isele betreten ein noch relativ unbearbeitetes Forschungsfeld, wenn sie die Wirkung der Anrede (Du vs. Sie, Dozierende und Studierende) auf die Gestaltung von Interaktionsprozessen und auf die Beziehungsarbeit in Hochschullernwerkstätten untersuchen. Die Einführung des kollektiven Du in der Lernwerkstatt[3] (Katholische Hochschule NRW, Abteilung Paderborn) wurde mit einem Mixed-Methods-Design begleitet (Fragebogenerhebung mit Faktoren- und Reliabilitätsanalyse sowie qualitativer Inhaltsanalyse, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertetes Transkript einer Gruppendiskussion). Die Autor*innen berichten, wie Irritationen infolge der Anrede intensive Kommunikation über Rollenverständnisse und Interaktionsgestaltung initiierte.

Rudolf Sitzberger und Hans Mendl beschreiben in ihrem Beitrag die konzeptionelle Rahmung der Lernwerkstatt Religionsunterricht (Universität Passau), deren Akteur*innen Studierende sind, die im Sinne eines forschenden Lernens innovative religionsdidaktische Ansätze erproben und reflektieren. Der Beitrag fokussiert dabei einerseits den Raum der Lernwerkstatt als konkret räumlich verortete Lern- und Kommunikationsmöglichkeit mit vor Ort zugänglichen und erlebbaren Materialien. Andererseits differenzieren die Autoren – vor dem Hintergrund des Begriffs der Identität und eines berufsprofessionellen Habitus – verschiedene Rollenerwartungen und Rolleneinnahmen aus und diskutieren Rollenwechsel vom Adressaten zum eigenverantwortlichen Akteur der Lernwerkstatt (unter besonderer Berücksichtigung des Prüfungskontextes).

Mareike Kelkel und Markus Peschel kontrastieren im zweiten Teil der Beitragsreihe „Was willst du lernen?“ (erster Teil erschienen im Wiener Tagungsband, dritter Teil im Frankfurter Tagungsband) zunächst die Konstrukte „pädagogische Haltung“ und „Beliefs“ im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften und Pädagog*innen. Um Schlüsselelemente zu identifizieren, die die Änderung der Beliefs von Studierenden im Hinblick auf ihre Rolle als Lernbegleitung begünstigen, wurde das Design eines Hochschullernwerkstattseminars mehrfach iterativ (weiter)entwickelt, bewusst verändert und experimentell modifiziert. Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verschiedener Dokumente des Seminars (u. a. Beobachtungsprotokolle, Stellungnahmen) gibt darauf erste Hinweise: Zentral für das Gelingen eines Beliefs-Änderungsprozesses scheint eine Art „emotionaler Schalter“ als Irritation (1) zu sein, der eine persönliche Relevanz erzeugt (2) und dadurch tiefergehende und kritische Reflexionsprozesse (3) bei den Studierenden auslöst. Transparenz unterstützt diesen Lernprozess; die Möglichkeit zur Selbstbewertung verringert die Unsicherheiten dagegen nicht.

doi.org/10.35468/6009-01

Abschluss und Ausblick

Hartmut Wedekind wirft im letzten Beitrag dieses Tagungsbandes – seine Abschlusskeynote der Tagung aufgreifend – einen sehr persönlichen Blick zurück auf die 40-jährige nationale und internationale Entwicklungsgeschichte von Hochschullernwerkstätten. Dabei aktualisiert er seine Forderung, mit begrifflicher Klarheit gegen eine Verwässerung der pädagogisch-didaktischen Ideen von (Hochschul-)Lernwerkstätten einzutreten. Zugleich skizziert der Autor in einem Ausblick neue Herausforderungen an Hochschullernwerkstätten, u. a. hinsichtlich ihrer Verortung zwischen Didaktik und Mathetik, hinsichtlich des Handlungsbedarfs in puncto inklusiver Bildung und Demokratiebildung und in Fragen von (Lern-)Kulturen der Digitalität.

Literatur

Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.

Bernhardt, Christian (2019): Nonverbale Kommunikation im Recruiting. Wie Sie passende Bewerber erkennen und für Ihr Unternehmen gewinnen. Berlin: Springer.

Košinár, Julia (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–122.

VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin.

Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten, Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. gruppe & spiel H4/2006. Friederich Verlag. 9-12.

doi.org/10.35468/6009-01

Interaktionen, Interaktionsprozesse, Interaktionsaspekte

Pascal Kihm

Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten

1 Einleitung

Begriff und Verständnis von Hochschullernwerkstätten bzw. Hochschullernwerkstattarbeit werden derzeit intensiv diskutiert (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020; 2022; Peschel 2020; Müller-Naendrup 2020; Müller-Naendrup et al. 2021), u.a. initiiert durch das 2017 in Bremen gegründete „Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten" (NeHle e.V.) und die gemeinsame Forschungsverortung in jährlichen internationalen Fachtagungen. In diesem Prozess der zunehmenden Ausdifferenzierung der Definition von Hochschullernwerkstatt sind verschiedene Merkmale zu diskutieren bzw. „auszuhandeln" (u.a. Ziele, Inhalte, Gegenstände von Hochschullernwerkstätten sowie deren räumliche und strukturelle Einbindung in die Institution Hochschule). Außerdem ist – insbesondere als Abgrenzung zu Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit – eine Ausdifferenzierung zwischen Hochschullernwerkstatt und Hochschullernwerkstattarbeit zu diskutieren (vgl. dazu z.B. Wedekind et al. 2021).

Begriffe „Hochschullernwerkstatt" – „Lernwerkstatt"

Dieser Beitrag versteht den Begriff „Hochschullernwerkstatt" im Sinne der Arbeitsdefinition der AG Begriffsbestimmung (2020; 2022) – als Orte der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften oder Erzieher*innen. Diese Orte sind strukturell und räumlich an Hochschulen verankert und beinhalten primär Ausbildungsinhalte für Studierende – ergänzend dazu versteht der Beitrag „Lernwerkstatt" nach den Standards des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW e.V. 2009), auf die auch gegenwärtig noch verwiesen wird, z.B. in Peschel et al. (2021) oder Gruhn (2021). Lernwerkstatt hat sich dabei als Begriff für die zumeist räumliche Verortung eines Lernens etabliert, das von üblichen Formen der Vermittlung abkehrt und das Lernen von (meist) Kindern oder Jugendlichen im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen" (Peschel 2016: 123) in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rückt – daher LERNwerkstatt.

Bei dieser Begriffsdefinitionsentwicklung geht es m.E. zum einen darum, institutionell an Hochschulen und dort vornehmlich in der Lehrendenbildung angebundene Hochschullernwerkstätten – mit der spezifischen Zielgruppe Lehramtsstudierende – von Lern-

doi.org/10.35468/6009-02

werkstätten an anderen Standorten (u. a. vorschulische Bildungseinrichtungen, Schulen) mit deren jeweils spezifischen Zielgruppen (vornehmlich oder ausschließlich Schüler*innen bzw. Kinder und Jugendliche) abzugrenzen (vgl. dazu Peschel 2020; Peschel et al. 2021). Zum anderen geht es darum, Hochschullernwerkstätten von anderen Formaten im Bereich hochschulischer Lehrendenbildung zu unterscheiden, z. B. von Lehr-Lern-Laboren (vgl. dazu Priemer & Roth 2020; Platz in diesem Band).

Begriffe „Lernwerkstattarbeit" – „Hochschullernwerkstattarbeit"

Der Begriff „Lernwerkstattarbeit" wurde von VeLW „zur differenzierten Beschreibung des Begriffes Lernwerkstatt und der pädagogischen Arbeit nach Lernwerkstattprinzipien" (VeLW 2009: 4) eingeführt. Auf diese Unterscheidung zwischen Lernwerkstatt (als Raum) und (pädagogischer) Lernwerkstattarbeit (nach Lernwerkstattprinzipien) wird inzwischen vielfach referenziert (vgl. z. B. Schmude & Wedekind 2014; Kaiser 2016), gleichwohl der Arbeitsbegriff dabei durchaus kritisch gesehen werden kann, da er m. E. Unpassendes konnotiert (u. a. Arbeit als Ausführung eines Auftrags). Unklar ist dabei außerdem, inwiefern analog zum Begriff „Lernwerkstattarbeit" der Begriff „Hochschullernwerkstattarbeit" besetzt werden müsste, um auch in der Lehrendenbildung eine pädagogisch-didaktische „Arbeit" nach Lernwerkstattprinzipien zu charakterisieren. Diskussionsbedarf diesbezüglich wird zwar gesehen (vgl. Paulus et al. 2020; Wedekind et al. 2021; Herrmann & Kihm 2023 i. V.), der Begriff aber derzeit m. E. noch undifferenziert gebraucht (z. B. Kekeritz & Graf 2017: 11). Gleichzeitig gibt es den Vorschlag, eine „Didaktik der Lernwerkstatt" (Peschel et al. 2021, Wedekind et al. 2021) zu fassen, um eine Fortschreibung und Konkretisierung der Lernwerkstattarbeit in hochschuldidaktische Diskurse zu ermöglichen.

Schmude und Wedekind (2014: 98) kennzeichnen Lernwerkstattarbeit – im Kontext „(Aus-)Bildung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen" – als „spezifische pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung" (ebd.).[1] Mit der Aufarbeitung von Lernwerkstattarbeit bzw. Hochschullernwerkstattarbeit rückt damit m. E. vor allem die „Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden" (ebd.: 103) ins Zentrum der Begriffs- und Merkmalsdiskussion bzgl. Hochschullernwerkstatt.
Hinsichtlich der Forschungsfragen, die in Hochschullernwerkstätten untersucht werden, überwiegen bislang insbesondere „Fragen zur Funktion der Materialien und Räumlichkeiten oder zur Aufgabenqualität und Funktion der Lernbegleitung

1 Das Spezifische an dieser „pädagogischen Interaktion", insbesondere im Hinblick auf das Agieren der Lehrenden als Lernbegleitung, wird in den (normativ-präskriptiven) Vorschlägen von z. B. VeLW (2009: 7f.), Peschel (2016: 122ff.) oder Paulus et al. (2020: 315ff.) übereinstimmend mit u. a. folgenden Merkmalen beschrieben: Lernbegleiter*innen halten sich mit Instruktionen weitestgehend zurück, geben keine Ergebnisse oder Lernwege vor und beobachten bzw. analysieren den gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe, aber auch individuelle Erkenntniswege, die sie unaufdringlich, kind- und zugleich sachorientiert mit Impulsen begleiten.

doi.org/10.35468/6009-02

– in jedem Fall Interaktionsprozesse, deren Beziehungszusammenhänge in den Blick genommen werden sollen“ (Rumpf 2016: 81; vgl. auch Kihm et al. 2020). Neben der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist aber auch die Peer-Ebene bedeutsam; diese umfasst Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander bzw. zwischen den Lernenden und den Materialien bzw. Phänomenen (vgl. Weißhaupt & Campana 2016; Rumpf 2016).
Die Arbeitsdefinition der AG Begriffsbestimmung (2022) betont die Relevanz, die den Interaktionsprozessen zugewiesen wird, und hält zur Forschungsausrichtung von Hochschullernwerkstätten zusammenfassend fest:

> „Die empirische Analyse des Lernens, Studierens und Lehrens steht im Zentrum des Forschungsinteresses, indem Interaktionen und Praktiken in Hochschullernwerkstätten in den Blick genommen werden, um nach deren Wirksamkeit und Relevanz zu fragen oder um Angebote und Lernsituationen zu evaluieren und weiter zu entwickeln“ (AG Begriffsbestimmung 2022).

2 Interaktionen als Kernthema für Hochschullernwerkstätten

Die „Orientierung an […] den Interaktionen zwischen den Personen [kann meinen bisherigen Ausführungen zufolge] als das ‚Kernverständnis des Lehrens, Lernens und Studierens [sowie des Forschens] in Hochschullernwerkstätten herausgestellt werden“ (Rumpf & Schmude 2021: 62; Anm. d. V.). Dabei ist „Interaktion(en)“ (*lat. „inter“ für „zwischen“ und „actio“ für „Handlung“*) ein umfassender Begriff und bezeichnet – grob skizziert – wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln von Akteur*innen in zwischenmenschlichen, d. h. sozialen Situationen (vgl. Schaub & Zenke 2007: 309; Böhm & Seichter 2017: 237; Kekeritz 2017: 65). Dieses „Miteinanderhandeln“ (Böhm & Seichter 2017: 237) der Akteur*innen in sozialen Situationen ist durch bestimmte, begrenzende räumliche, zeitliche, materielle und soziale Gegebenheiten definiert. Anders ausgedrückt: Interaktionen sind multidimensional und können auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden. Das macht sie hochkomplex, wie die folgenden Beobachtungsvignetten (zum Begriff vgl. Bohl et al. 2016: 144f.; Lange 2017: 62ff.) aus dem Forschungsprojekt[2] *doing* AGENCY (Kihm & Peschel 2021a; 2021b) verdeutlichen. Ziel der Darstellung und Analyse der Beobachtungsvignetten ist

2 Das Forschungsprojekt *doing* AGENCY untersucht in erster Linie die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren zwischen den verschiedenen an unterrichtsnahen Lehr-Lern-Situationen in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt beteiligten Akteur*innen (Grundschüler*innen, deren Lehrpersonen, Lernbegleiter*innen, wie Studierende, Mitarbeitende, Dozierende). Deren Interaktions- und Kommunikationsprozesse wurden teilnehmend beobachtet und anschließend, orientiert an der Grounded Theory Methodologie und deren Kodierverfahren, iterativ kodiert (vgl. Kihm & Peschel 2021a; 2021b).

doi.org/10.35468/6009-02

es, dafür zu sensibilisieren, Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Interaktionsprozessen in (Hochschul-)Lernwerkstätten zu unterscheiden.[3]
Die erste Beobachtungsvignette zeigt Interaktionsprozesse zwischen drei Schülern (Niklas, Max und Timo; pseudonymisiert) und einer Lehramtsstudentin beim Experimentieren im GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren; Peschel 2013; Kelkel & Peschel 2019).

Konzeption „GOFEX als Lernwerkstatt und Hochschullernwerkstatt"

Das GOFEX adressiert zum einen (Grund-)Schüler*innen, als Lernwerkstatt mit Experimentierangeboten für Schulklassenbesuche (GOFEX-Tage), zum anderen dient es in verschiedenen Phasen der Lehrendenbildung als Hochschullernwerkstatt mit Ausbildungsangeboten für Studierende, ferner gibt es Fortbildungsangebote für Lehrkräfte (vgl. Peschel 2013; Kelkel & Peschel 2019). Die hier diskutierten Beobachtungsvignetten sind Ausschnitte von GOFEX-Tagen, an denen die verschiedenen Adressat*innen- resp. Akteur*innengruppen aufeinandertreffen: (Grund-)Schüler*innen experimentieren, Lernbegleiter*innen (Studierende, Mitarbeitende, Dozierende) begleiten sie beim Experimentieren, Lehrpersonen hospitieren und interagieren ebenfalls mit den anderen Beteiligten (zu den Besonderheiten der Lehrpersonen-Lernbegleiter*innen-Interaktion und zur Rolle der Lehrperson vgl. Diener & Peschel 2019; Kihm et al. 2020).

Im Rahmen eines Schulklassenbesuchs (GOFEX-Tag) zum Thema „Wasser" experimentieren Niklas, Max und Timo (pseudonymisiert) an methodisch geöffneten Stationen (Aufgaben mit mehreren Lernzielen und Lernwegen, Öffnungsstufe 2, vgl. Peschel 2013). Die Studentin fungiert als Lernbegleiterin in der Hochschullernwerkstatt. Die drei Schüler bearbeiten die Aufgabe „Fülle Öl und Wasser in ein Glas. Beobachte. Was fällt dir auf? Gib weitere Flüssigkeiten hinzu. Beobachte. Was fällt dir auf?"[4] Eine Mitarbeiterin des GOFEX ist außerdem anwesend und übernimmt die „Moderation" des GOFEX-Tages (Kommunikation mit der Klassenlehrperson, Begrüßung der Klasse, Vorstellung des GOFEX, Einführung in das Thema, Einberufung und Moderation von Reflexionsrunden).

3 Differenziertere Begriffsklärungen von „Oberflächen- und Tiefenstruktur" folgen nach der Darstellung der Beobachtungsvignette. Grob gesagt geht es darum, das an Unterricht unmittelbar Sichtbare (die Oberflächen- oder auch Sichtstrukturen) von den darunterliegenden und auszudeutenden Wirkmechanismen von Unterricht (den Tiefenstrukturen) zu unterscheiden.

4 Im didaktischen Konzept des GOFEX ist diese Aufgabe auf Öffnungsstufe 2 zu verorten (es gibt insgesamt fünf Öffnungsstufen, siehe Peschel 2013; 2014). Das bedeutet, dass sie nicht nur organisatorisch geöffnet ist (bzgl. Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge und -dauer) (Öffnungsstufe 1), sondern auch methodisch (bzgl. Lernzielen, Materialien, Bearbeitungs- und Lernwegen) den Schüler*innen Entscheidungen überlässt (Öffnungsstufe 2). Anders als Aufgaben der Öffnungsstufe 3 (inhaltlich geöffnet), wird allerdings ein klarer Inhalt/ein Experiment vorgegeben (zu weiteren Öffnungsstufen siehe ebd.).

doi.org/10.35468/6009-02

Beobachtungsvignette 1:
Oberflächen- und Tiefenstrukturen der Schüler-Lernbegleiterin-Interaktionen

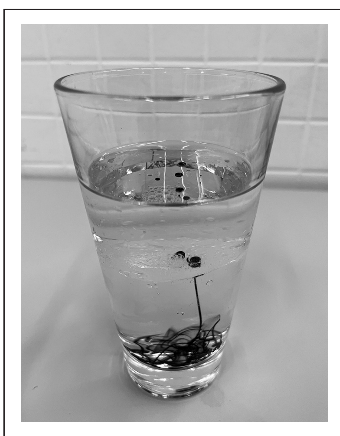


Abb. 1: „Und es mischt sich gar nicht!“ (© Gofex)

Niklas schüttet Wasser in ein Glas, Max gibt Öl dazu. Timo rührt mit einem Löffel um, während die drei fast eine Minute auf das Glas blicken. Sie unterhalten sich nicht. Sie schweigen.
„Was fällt euch auf?“, die Studierende unterbricht das Schweigen. Die Schüler blicken nun zu ihr, nicht mehr auf das Glas. Niklas: „Das Öl schwimmt oben auf dem Wasser“, Timo ergänzt: „Und es mischt sich gar nicht!“ Schweigen. Die Schüler blicken zur Studierenden. Warten.
Sie schweigt, blickt zur Decke, „ähm… mhm“, beißt sich auf die Unterlippe, dann zögerlich: „Schüttet doch mal zuerst Öl und dann Wasser rein!“ Max schlägt vor: „Wir können noch Tinte dazu geben!“[…] Mit ihren Blicken „verfolgen“ sie die Tinte. Ohne die anderen zu fragen, schüttet Timo Salz in das Glas. […] „Ob das nur mit Wasser auch funktioniert – oder am Öl liegt?“, fragt Niklas. […]

Die Mitarbeiterin des Gofex schlägt mit einem Holzstab an eine Klangschale. Ein Ton erklingt.

Oberflächenstrukturen sind für Beobachtende leicht zugängliche, sichtbare Merkmale von Lehr-Lern-Situationen (vgl. Aebli 1993: 58ff.; Kunter & Trautwein 2013: 64f.; Decristan et al. 2020: 104ff.). Oberflächenstrukturelle Merkmale der oben dargestellten Situation wären die beteiligten Akteur*innen (Niklas, Max und Timo, die Studentin als Lernbegleitung, eine Mitarbeiterin des Gofex), die Materialien (z. B. ein Glas, Öl, Wasser, etwas, womit umgerührt wird, Tinte, Salz, eine Klangschale, ein Holzstab) und auch der Raum (in der Vignette selbst finden sich dazu wenige Informationen, aber die Gruppe aus drei Schülern und der Studentin sitzt an einem Gruppentisch auf der Experimentierfläche des Gofex-Raumes; zum Raumkonzept vgl. Peschel 2013). Des Weiteren werden auch die Organisationsform der Lehr-Lern-Situation („Geöffnetes Experimentieren an geöffneten Stationen“ im Unterschied zu z. B. „angeleitetem, gesteuertem Versuchedurchführen im Klassenverband oder in Kleingruppen“; vgl. ebd.) und die Sozialform (Gruppenarbeit) zu den Oberflächenstrukturmerkmalen gezählt.

doi.org/10.35468/6009-02

Während oberflächlich nun allerdings ein (dasselbe) Strukturmerkmal (hier z. B. die Organisationsform „Experimentieren an geöffneten Stationen“) sichtbar wird, können gleichzeitig verschiedene **Tiefenstrukturen** wirken (vgl. Aebli 1993: 58ff.; Kunter & Trautwein 2013: 64f.; Decristan et al. 2020: 104ff.). Unter Tiefenstrukturen werden die hinter den Oberflächenstrukturen liegenden, zu erschließenden Interaktionsprozesse (1) *zwischen* den beteiligten Personen und (2) *mit* z. B. den Materialien und dem Raum verstanden. Es geht dabei u. a. (1) um die Art der Kommunikation zwischen den in Lehr-Lern-Situationen handelnden Personen, die sich z. B. hinsichtlich der verbalen und nonverbalen Anteile unterscheiden kann. Die stärkere Fokussierung der Tiefenstruktur von Lehr-Lern-Situationen impliziert auch (2) einen Wechsel von der Auflistung oder Beschreibung der Materialien, Raum- oder Zeitstrukturen (s. o.), die in (Hochschul-)Lernwerkstätten zum Einsatz kommen und beobachtbar sind, hin zu Aspekten eben dieses *Einsatzes*, also der Material-, Raum- und Zeit*nutzung*, ihren Wirkungen und Miteinander-Wirkungen, die analysiert und interpretiert werden müssen (s. u.).

3 Zugänge zu den Tiefenstrukturen von Interaktionsprozessen

Die o. g. Merkmale der Oberflächenstruktur sind durch Beobachtung leicht zugänglich und insofern unmittelbar sichtbar bzw. niedrig inferent. Tiefenstrukturen dagegen sind „allenfalls indirekt beobachtbar“ (Decristan et al. 2020: 106). Das bedeutet, sie müssen aus dem Sichtbaren erschlossen und damit interpretiert werden; sie sind hoch inferent. Folglich sind Aspekte der Tiefenstruktur „für den Unterrichtsforscher nicht so leicht beobachtbar und wurden deshalb wohl auch lange Zeit vernachlässigt“ (Lüders & Rauin 2008: 739; vgl. Stadler-Altmann 2013: 176 zum tiefenstrukturellen Aspekt der Körpersprache). Im Folgenden geht es darum, anhand der oben dargestellten Beobachtungsvignette drei mögliche „Schlüssel“ zur Erschließung der Tiefenstrukturen offenzulegen:

1. Analyse der Kommunikations*prozesse*,
2. Analyse der Raum-, Zeit und Material*nutzung*,
3. Analyse möglicher Rollen*konflikte*.[5]

[5] In Hochschullernwerkstätten existieren multiple Rollen (und Rollenwechsel), die beeinflusst und verändert werden. Die Zuschreibung/Zuweisung oder Übernahme von Rollen erfolgt nicht immer transparent, konsequent oder zielorientiert, sondern wird in der Situation von den Beteiligten ausgehandelt – z. B. zwischen Dozierenden und Lehrkräften in der Lernwerkstatt oder auch hinsichtlich der Frage, ob eine Studentin gleichzeitig Lernbegleiterin und Forscherin sein kann. Dies impliziert Rollenwechsel und Rollenkonflikte der Agierenden innerhalb der Hochschullernwerkstatt. Auf mögliche Rollenkonflikte sind wir bereits in anderen Publikationen ausführlich eingegangen (vgl. Diener & Peschel 2019; Peschel & Kihm 2020; Kihm et al. 2020). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle – und v. a. mit möglichen Rollenkonflikten (und Rollenwechseln) – ist für die persönliche Weiterentwicklung und Klärung der Rolle bzw. Funktion in der Hochschullernwerkstatt besonders für Studierende notwendig. Hochschullernwerkstätten erfordern daher stetige

doi.org/10.35468/6009-02

Lehr-Lern-Situationen (wie die in der Beobachtungsvignette beschriebene) werden vor dem Hintergrund dieser tiefenstrukturellen Merkmale m. E. besser analysierbar und verstehbar, da der Blick der Analyse für indirekte Interventionen, unterschwellige Beeinflussungen und Nuancierungen bzw. „versteckte Botschaften" der Interaktion „geweitet" wird.

3.1 Analyse der Kommunikationsprozesse

Der Schlüssel zur Erschließung der Tiefenstrukturen liegt m. E. erstens in der Analyse der Gestaltung der Kommunikationsprozesse (*lat. „communicare" für „teilen", „mitteilen" oder „vereinigen"*). „Kommunikation" meint – spezifischer als Interaktion – soziales Handeln mittels sprachlicher Symbole und Zeichen. Dies konkretisiert sich als Informationsübermittlung bzw. als (1) wechselseitiger Austausch von (2) Informationen (3) zwischen Menschen und (4) unter Nutzung verschiedener Medien[6] (Kekeritz 2017: 65). „Therefore, there is an intention of sharing or sending the message from one person to another. In other words, if there is no intention of exchanging the message, there is no communication" (Pratolo 2019: 121). Kommunikation vollzieht sich außerdem immer über ein Medium (vgl. Naujok et al. 2008: 779; Schmidt & Marx 2017: 23), das zentrale Medium menschlicher Kommunikation ist dabei jedoch „die Sprache als semantische Materialisierung kollektiv geteilten Wissens" (Stadelbacher 2016: 8).
Interaktionen sind (immer) medienbasiert. Ein (das!?) Medium ist der Körper. „Sprache" als Medium menschlicher Kommunikation (und Interaktion) wird dabei in hohem Maße – neben der Nutzung von Worten (Vokalitäten) – nonverbal-vokal („Paralinguistik": Stimmmodulierung) und nonverbal-nonvokal („Körpersprache") genutzt bzw. unterstützt. Je nach Schätzung liegt der nonverbale Anteil (gegenüber verbaler Sprache) sogar zwischen 60 und 90 Prozent (vgl. Košinàr 2009: 22). Trotzdem scheint die „Frage, welche Rolle der Körper dieser Akteure dabei [d. h. in den sozialen Interaktionen und in der Kommunikation] spielt, [...] lange ein blinder Fleck soziologischer Theorie und Empirie" (Stadelbacher 2016: 8; Anm. d. V.) gewesen zu sein. Die gilt m. E. auch für die „Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung" (Lüders & Rauin 2008), in der nonverbale (nonvokale wie vokale) Kommunikationsanteile bislang vernachlässigt und Lehr-Lern-Interaktionen letztlich auf verbale Kommunikationsanteile reduziert werden (vgl. Gröschner 2007; Košinàr 2009; Pratolo 2019; Grewe & Möller 2020).[7]

Qualifizierungsprozesse, um sowohl die eigene Hochschullernwerkstatt als auch die eigene Rolle und Funktion an den jeweiligen Zielgruppen adressatengerecht auszurichten.

6 Ein Medium (lat. ‚medium' oder altgr. ‚méson', dt.: ‚das Mittlere', ‚Mitte') ist, allgemein betrachtet, ein „Mittler" in Kommunikation und Interaktion, der sich zwischen Wahrnehmung und Welt befindet. „In und mit Medien können sich Subjekte ausdrücken, mit anderen kommunizieren, sich individuell in Szene und in die Welt setzen" (Nießeler 2020: 104).

7 Eine begriffliche Unterscheidung und Explikation der verschiedenen Kommunikationsanteile nehmen wir in einem anderen Beitrag vor (siehe Kihm et al. in diesem Band), wobei wir auf Košinàr (2009: 23) Bezug nehmen. Der genannte Beitrag führt die Kritik der Vernachlässigung von Nonverbalitäten anhand bestehender Forschung ausführlicher aus.

doi.org/10.35468/6009-02

Ein Beispiel: Im Kontext von (Hochschul-)Lernwerkstätten wird „Lernbegleitung“ oder „Lernwerkstattarbeit“ vielfach als „Zurückhaltung“ oder „Nicht-Eingreifen“ konzeptualisiert (VeLW e.V. 2009: 8; Gruhn 2021: 97ff.). Indikator bzw. Maßeinheit dieser „Zurückhaltung“ bzw. des „Nicht-Eingreifens“ ist – v. a. in der empirisch-quantitativ orientierten Forschung – häufig der verbale Sprechanteil bzw. die Sprech*zeit* der Lernbegleiter*innen, ein Merkmal, das leicht zu beobachten und (objektiv) zu messen bzw. zu dokumentieren ist. Dieses Oberflächenmerkmal (Sprechzeit) wird genutzt, um Einschätzungen bzgl. der Lehr-Lern-Interaktion bzw. Kommunikation abzuleiten. Eine solche Operationalisierung der Zurückhaltung der Lernbegleitung über ihren reduzierten *Sprech*anteil/die reduzierte *Sprech*zeit findet sich etwa in Brunner et al. (2013: 71) oder Hummel und Schneider (2017: 141ff.).[8] Dagegen finden sich jedoch im Kontext Hochschullernwerkstätten – hier insbesondere in qualitativen bzw. rekonstruktiven Forschungszugängen (vgl. Kihm & Peschel 2021c) – auch durchaus weitaus differenziertere Bestimmungen von „Zurückhaltung“ und „Nicht-Eingreifen“, die die Interaktionen eben nicht auf verbale Anteile reduzieren, sondern zunehmend auch nonverbale und nonvokale Kommunikation berücksichtigen (vgl. z. B. Kekeritz 2017; Wittenberg & Kaiser 2021; Gruhn 2021).
Folgende exemplarische Analysen hinsichtlich der Kommunikationsprozesse – als Zugang zu den Tiefenstrukturen der Interaktion – lässt die o. g. Beobachtungsvignette m. E. zu:

Oberflächenstrukturell betrachtet, experimentieren hier drei Schüler – ausgehend von einer selbst ausgewählten, methodisch geöffneten Aufgabe: „Fülle Öl und Wasser in ein Glas. Beobachte. Was fällt dir auf? Gib weitere Flüssigkeiten hinzu. Beobachte. Was fällt dir auf?“ Sie treffen dabei Entscheidungen für bestimmte Materialien, deren Eingießreihenfolge, Weiterführungen usw. (geöffnetes Experimentieren an geöffneten Stationen). Die Studentin fungiert als Lernbegleiterin: Übereinstimmend mit den o. g. normativ-präskriptiven Vorschlägen (VeLW e.V. 2009: 7f.; Peschel 2016: 122ff.) hält sie sich mit Instruktionen weitestgehend zurück, gibt insbesondere keine Ergebnisse (Beobachtungen oder Deutungen) vor. Stattdessen regt sie die Schüler mit einer Frage zur Beschreibung von Beobachtungen an: „Was fällt euch auf?“ Sie formuliert zwar auch einen inhaltlichen Impuls (hat also Sprechanteile/-zeiten bzgl. eines konkreten Lernweges), der aber m. E. eher als Vorschlag denn als Anweisung zu deuten ist: „Schüttet *doch mal* zuerst Öl und dann Wasser rein!“ (direkt im Anschluss verlässt die Lernbegleiterin die Tischgruppe, sodass es den Schülern obliegt, den Vorschlag der Lernbegleiterin auch *nicht* umzusetzen – stattdessen folgen sie einer eigenen Weiterführung: „Wir können noch Tinte dazu geben!“)

8 Entsprechende Beispiele aus der allgemeinen (grundschulbezogenen) Lehr-Lern-Forschung finden sich u. a. bei Möller et al. (2006: 165f.), Helmke et al. (2007: 25ff.) oder Kobarg et al. (2015: 415ff.). Diese Forschungen werden in Kihm et al. (in diesem Band) aufgegriffen und diskutiert.

doi.org/10.35468/6009-02

Die **tiefenstrukturelle Analyse** zeigt nun, wie die Studentin ihre Rolle als Lernbegleiterin in der Interaktion konkret ausfüllt:

(a) Die Studierende stellt die Frage („Was fällt euch auf?“) zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler schweigend und konzentriert (!) die Vorgänge im Glas beobachten.[9] Sie schweigen möglicherweise deshalb, weil sie noch gar nicht bereit sind, ihre individuellen Beobachtungen zu versprachlichen und zu kommunizieren (vgl. auch Peschel 2009). Die Studierende unterbricht mit ihrer Frage allerdings das schweigende Beobachten der Schüler, die ihre Blicke nun vom Glas (dem Experiment, dem Beobachten) abwenden und zur Studentin (als aktive oder aktivierende Gesprächspartnerin) ausrichten. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird vom Experiment auf die Lernbegleiterin verlagert. Die Schüler antworten, indem sie ihre Beobachtungen (m. E. nur sehr oberflächlich) beschreiben: „Das Öl schwimmt oben auf dem Wasser [...]. Und es mischt sich gar nicht!“ (Ob sie noch mehr beobachtet haben – beispielsweise zu den einzelnen Phasen (s. Fußnote 9) –, wissen wir nicht). Anschließend blicken alle drei Schüler schweigend zur Studentin. Diese Blicke lassen sich m. E. derart deuten, dass die Schüler eine Reaktion der Studierenden bzw. eine Einschätzung ihrer Antworten (vielleicht im Sinne von „falsch“ oder „richtig“) erwarten.

(b) Während die Schüler die Studentin anblicken, blickt diese zur Decke, verbalisiert Interjektionen („ähm“, „mhm“) und beißt sich auf die Unterlippe. Diese nonverbalen Zeichen lassen sich m. E. dahingehend deuten, dass sie zwar bemerkt, dass alle Schülerblicke „auf ihr lasten“, dass sie diesen Schülerblicken aber ausweicht bzw. ausweichen möchte. Sie überlegt – sichtbar unter einem gewissen Zeit- bzw. Handlungsdruck (Interjektionen, Unterlippenbiss, Ausweichblicke) – bzgl. einer Reaktion auf das Warten der Schüler. Sie kommentiert nun nicht die geäußerten Beobachtungsbeschreibungen, sondern formuliert einen weiterführenden inhaltlichen Impuls: „Schüttet doch mal zuerst Öl und dann Wasser rein!“. Eine alternative Deutung der Mimik und Körpersprache auf Ebene der Tiefenstrukturen wäre, dass die Schüler – anstelle der Kommentierung ihrer Beobachtungsbeschreibungen – direkt auf den nächsten Handlungsschritt warten. Da die Studierende den vorherigen Handlungsschritt der Beobachtungsverbalisierung initiiert und evoziert hat, erwarten die Schüler, dass der nächste Handlungsschritt wieder von der Studentin ausgeht. Die Eigeninitiative beim Experimentieren (Entscheidungen bzgl. der Materialien, Eingießreihenfolge, Weiterführungen etc.) weicht einem Warten auf weiterfüh-

9 1. Öl „schwimmt“ auf dem Wasser; 2. Umrühren mit Löffel: Kleine Mengen Öl werden vom bewegten Löffel mit nach unten gerissen, das mitgerissene Öl bildet im Wasser Tröpfchen – es scheint m. E., als vermischten sich die Flüssigkeiten (infolge dieser Öltröpfchenenbildung), aber: Öl und Wasser mischen sich nicht; 3. Aufhören mit dem Rühren: Öl-Wasser-Mischung „dreht“ sich noch eine Weile, aber dann werden die Bestandteile wieder getrennt: Öltröpfchen steigen nach oben in die Ölphase; 4. Öl „schwimmt“ auf dem Wasser.

doi.org/10.35468/6009-02

rende Impulse von außen (vgl. auch Kihm & Peschel 2017). Die Studentin scheint diese Erwartung zu bemerken und überlegt nun – sichtbar unter einem gewissen Druck (s. o.) – den nächsten legitimen Handlungsschritt („legitim“ innerhalb der Vorgaben der Öffnungsstufe 2 des GOFEX: die Studentin scheint hin- und hergerissen zu sein, den Schülern konkrete Bearbeitungs- und Lösungswege vorzuschlagen, da dies der Freigabe der Bearbeitungs- und Lösungswege im methodisch geöffneten Modul 2 des GOFEX widersprechen würde).

(c) Nachdem sie die Schüler dazu aufgefordert hat, die Reihenfolge des Eingießens der beiden Flüssigkeiten zu ändern, verlässt sie den Gruppentisch. Aus welchen Gründen dies geschieht, lässt sich nur spekulieren (vielleicht wurde sie weggerufen, will an einem Rückzugsort etwas zur Situation aufschreiben oder möchte sich dem o. g. Erwartungsdruck entziehen). Auf Ebene der Tiefenstrukturen fällt aber m. E. auf, dass sie das Verlassen der Tischgruppe gar nicht kommentiert, sondern einfach weggeht – für die Symmetrie der Beziehung bedeutet dies letztlich: sie ist den Schülern keine Rechenschaft bzw. Erklärung des Weggehens schuldig (und scheint auch kein fester Teil der Gruppe zu sein, der sein temporäres Weggehen wohl zumindest ankündigen, vielleicht auch begründen würde).

3.2 Analyse der Raum-, Zeit- und Materialnutzung

Die Mitarbeiterin des GOFEX schlägt mit einem Holzstab an eine Klangschale. Diese Handlung ist direkt beobachtbar (Oberflächenstruktur); erschlossen werden müssen dagegen Sinn und Funktionsweise der Handlung: Es erklingt ein Ton, der eine Experimentierpause ankündigt (d. h. die Schüler beenden das Experimentieren an den Gruppentischen, räumen die Materialien auf und finden sich zu einer Reflexionsrunde, die von der Mittarbeiterin moderiert wird, im Konferenzbereich (= Sitzecke) des GOFEX ein). Auf tiefenstruktureller Ebene bedeutet diese Abfolge (Klangschalenton-Aufräumen-Sitzecke), dass eine bestimmte Bedeutung des Klangschalentons **ritualisiert (konditioniert)** wurde. Zu Beginn des GOFEX-Tages setzte die Mitarbeiterin dieses akustische Zeichen in seiner Bedeutung (Klangschalenton = Experimentierpause) fest. Bzgl. der Bedeutungsfestlegung bleiben folgende Fragen offen: Warum gilt dieses Zeichen für alle zur gleichen Zeit? Warum hat die Mitarbeiterin die Zeichenbedeutung festgelegt (und nicht die Schüler*innen, die Klassenlehrperson oder die Studentin?) Warum hat sie die Zeichenbedeutung *zu diesem Zeitpunkt* genutzt, das Ritual angewandt? Hat sie diese Entscheidungen bzgl. Zeichenbedeutung und Ritualanwendung allein getroffen oder (mit wem?) ausgehandelt? Mit der Studentin? Mit den Schüler*innen? Mit der Lehrperson?

Auch die Pause an sich (Zeitpunkt) lässt Raum für Erschließungsprozesse. Die Pause ist ein Oberflächenmerkmal der Zeitstruktur des GOFEX-Tages. Tiefenstrukturell korrespondiert damit die Frage der **Zeit*nutzung*** bzw. hier der Pausen-

einberufung (und Pausenzeitnutzung): Wieso ruft die Mitarbeiterin des GOFEX zu diesem Zeitpunkt eine Pause ein? Kommt die Pause allen Beteiligten gelegen? Die Schülergruppe war gerade dabei, ihre Beobachtungen aus den vorherigen Variationen bzw. Weiterführungen des Ausgangsexperiments (Tinte und Salz zur Wasser-Öl-Schichtung dazugeben) zu deuten („Ob das nur mit Wasser auch funktioniert – oder am Öl liegt?"). Unklar bleibt, ob sie den diesbezüglichen Austausch nach oder gar in der Pause fortsetzen (wollen, können, dürfen, sollen). Das Aufräumen *vor* der Pause erschwert m. E. die Fortsetzung an genau diesem Punkt des Experiments.
Diese beiden Beispiele (Ritualisierung der Klangschale, Pauseneinberufung) verdeutlichen, dass oberflächenstrukturelle Aspekte wie aufzähl- und beschreibbare **Materialien** oder **Zeitstrukturen** im Kontext Hochschullernwerkstatt niemals für sich allein stehen, sondern in ihren Wirkungen, Miteinander-Wirkungen und Aushandlungen(!) betrachtet, analysiert und interpretiert werden müssen. Was häufig unberücksichtigt bleibt, sind die wechselseitigen Einflüsse von Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf Material-, Zeit- oder Raumaspekte (vgl. auch Lange 2017; Stadler-Altmann & Lang 2019). Anders gewendet: **Es geht nicht um Materialien, sondern um Material*nutzung*, nicht um Räume, sondern um Raum*nutzung*, nicht um Zeiten, sondern um Zeit*nutzung*.** Dies lässt sich am Beispiel Material*nutzung* weiter konkretisieren und exemplifizieren.

Beobachtungsvignette 1 (s. o.):
Zugänglichkeit von Materialien

Die drei Schüler nutzen anfangs Glas, Wasser, Öl und Löffel zum Umrühren beim Experimentieren, später außerdem Tinte und Salz. Hier stellt sich m. E. die Frage nach der *Zugänglichkeit* dieser Materialien als tiefenstruktureller Aspekt:
Die beobachteten Schüler beschaffen sich die Materialien, die *sie* benötigen bzw. benutzen *wollen*, selbständig im sog. GOFEX-Haus, einem intuitiven Ordnungssystem mit Alltagsmaterialien, die mittels Haus-Zimmer-Analogie sortiert sind (vgl. Peschel 2013; 2014) (s. Analyse zur Beobachtungsvignette 2). Auf tiefenstruktureller Ebene bedeutet dies eine freiere Material*nutzung* mit Implikationen für den Experimentierprozess (Variationen und eigene Weiterführungen werden möglich).
Lägen Glas, Wasser, Öl und Löffel vorausgewählt und bereits vorbereitet neben der Aufgabenkarte auf dem Gruppentisch, würde dies die Möglichkeiten des Experimentierens deutlich einschränken (auf ein bestimmtes Glasvolumen, auf spezifisch temperiertes Wasser/Öl, auf eine Menge an Wasser/Öl, ohne Erweiterung auf Tinte, Salz usw.). Die Auswirkungen einer solchen Einschränkung infolge vorausgewählter, vorbereiteter Materialien zeigt – an einem anderen Beispiel bzw. Versuch – die nachfolgende Analyse der Beobachtungsvignette 2.

doi.org/10.35468/6009-02

**Beobachtungsvignette 2:
Zugänglichkeit von Materialien**

Niklas und Moritz (pseudonymisiert) befassen sich an einem anderen Gofex-Tag auf Modulöffnungsstufe 1 (Angeleitetes Experimentieren an Stationen) mit dem Versuch „Der Flaschengeist" und bearbeiten eine entsprechende Handlungsanweisung.

Im Vergleich zum „Öl-Wasser-Gemisch-Experiment" in Beobachtungsvignette 1 ist diese Aufgabe/Station ohne Entscheidungsmöglichkeiten bzgl. Lernwegen oder Lernzielen; diese sind im Detail vorgeplant und angegeben (s. Fußnote 4). Ein weiterer Unterschied zu Beobachtungsvignette 1 besteht in Beobachtungsvignette 2 darin, dass die benötigten Materialien zum „Flaschengeist" neben der Aufgabenkarte vorausgewählt bereitlagen: eine Glasflasche, eine Münze.[10]



Abb. 2: „Der Flaschengeist" (© Gofex)

Als „Der Flaschengeist" nicht funktioniert und sich der mittels Handlungsanweisung vorweggenommene (und von den Schülern erwartete) Effekt *nicht* einstellt, kontrollieren Niklas und Moritz die verwendeten Materialien: Moritz prüft die Glasflasche auf dem Experimentiertisch: „Null-Komma-Sieben". Niklas, ebenfalls prüfend: „Das ist ‚ne Null-Komma-Siebener". Moritz schaut nun noch genauer hin, mit prüfendem Blick: „Wo steht das?" Niklas antwortet: „Keine Ahnung, aber die war doch extra dafür vorbereitet"

Niklas geht davon aus, dass die mit der Aufgabenkarte bereitgestellte Glasflasche den Anweisungen in der Anleitung exakt entsprechen müsse, da sie *extra dafür vorbereitet* wurde. Moritz bleibt dagegen skeptisch, hakt nach und versucht, zumindest ein Volumenetikett zu finden. Hier zeigt sich m. E. die Problematik einer vorbereiteten Lernumgebung: Die Schüler handeln mit den vorgegebenen

10 Die Vorauswahl und Bereitlegung der Materialien (Glasflasche, Münze) im Flaschengeistversuch (Angeleitetes Experimentieren an Stationen; Beobachtungsvignette 2) – gegenüber der freien Materialbeschaffung z. B. im Öl-Wasser-Gemisch-Experiment (Geöffnetes Experimentieren an geöffneten Stationen; Beobachtungsvignette 1) – hat rein forschungsbezogene Gründe: Es ging darum, den Einfluss einer Vorauswahl/Bereitlegung von Materialien auf die Selbstbestimmungsaushandlung beim Experimentieren zu untersuchen (vgl. Kihm & Peschel 2017 zu den Ergebnissen). An allen Gofex-Tagen ist es (sonst) üblich, dass die Schüler*innen die Materialien, die *sie* benötigen bzw. benutzen *wollen*, selbständig im sog. Gofex-Haus beschaffen.

doi.org/10.35468/6009-02

Materialien und hinterfragen deren Eignung nicht bzw. ziehen auf der Suche nach Fehlerursachen die Materialien nicht in Betracht – schließlich wurden sie *extra dafür vorbereitet*. Sie zeigen eine „Materialgebundenheit" (Kihm & Peschel 2017) und könnten daraus theoretisch folgern, dass der Versuch *ausschließlich* mit Flaschen eines Volumens von 0,7 Litern gelingt.
Die (Vor-)Auswahl der Materialien beeinflusst somit die Organisation der Materialien im Sinne der Zugänglichkeit, und die Zugänglichkeit schränkt freie Experimentiermöglichkeiten der Schüler*innen ein (Beobachtungsvignette 2) oder ermöglicht sie (Beobachtungsvignette 1). Aspekte wie Materialvorauswahl und -bereitstellung oder selbständige Auswahlmöglichkeit des Experimentiermaterials ermöglichen – oder verhindern gerade – ein eigenständiges Auseinandersetzen mit eigenen Fragen bzw. Phänomenen. Die (freie) Nutzung einer Experimentiersammlung hängt wiederum eng mit der Materialauswahl zusammen (Beobachtungsvignette 1) (Peschel 2014: 74f.):

- Sofern die Materialien frei, d. h. weitgehend unbeeinflusst, benutzt werden dürfen, erfordern sie ein hohes Maß an Sicherheit. Dies ist bei Alltagsgegenständen weitgehend gegeben und viele Experimente lassen sich (meist qualitativ) mit Alltagsgegenständen recht gut für erste Erkenntnisschritte umsetzen.
- Bei anderen (z. B. chemischen) Experimenten kann jedoch ein zu freier und ggf. sorgloser Zugang das Gefährdungspotential steigern. Es bedarf also einer spezifischen Erweiterung der frei zugänglichen Alltagsmaterialien um Materialien, die ggf. gesondert unterstützt und eingeführt werden müssen (auch wenn dies den o. g. Prinzipien der freien Zugänglichkeit ggf. widerspricht).

Bei der Entwicklung eines Materialkonzepts (für Lernwerkstätten, Hochschullernwerkstätten) muss somit „unter fachdidaktischen Aspekten auch die Materialauswahl, -darbietung und die weitere Unterstützung mit z. B. Messinstrumenten beachtet werden, die ein selbstregulatives Entdecken (Freies Forschen) mehr oder weniger unterstützen" (Peschel 2014: 75). Es ist daher sinnvoll, dass einerseits eine Sammlung vorhanden ist, die den Schüler*innen größtmögliche Freiheit in der Auswahl und Zugänglichkeit von Materialien ermöglicht (im GOFEX-Raum das GOFEX-Haus mit Alltagsmaterialien[11]) und andererseits eine weitere Sammlung vorhanden ist, die aufgrund des besonderen Materials weiterreichende experimentelle Erkenntnisse ermöglicht (z. B. in Form eines „Elektrik-Schrankes", einer „Feuer-Kiste" oder eines „Messgeräte-Schrankes", deren Utensilien nach Absprache und Einführung in die Gefährdungen bzw. Bedienungen (und ggf. unter Aufsicht) genutzt werden können). So ist die Frage nach Zugänglichkeit

11 „Die Sammlung ist wie ein Haus organisiert, in dem die Materialien an dem Platz (in der Kiste) zu finden sind, in dem sie auch zu Hause zu finden wären. Alle Materialien sind eindeutig mit einem Etikett versehen, das eine Farbe und eine Kistennummer trägt, so dass das Wegsortieren/Aufräumen sich auf Farbe und Kistennummer beschränkt. Dieses System hat sich deutlich bewährt und ist auch für Kindergartenkinder (durch Piktogramme) verständlich" (Peschel 2014: 75f.)

doi.org/10.35468/6009-02

und Gefährdung insgesamt (1) im Sinne eines Offenen Experimentierens (Peschel 2016) und (2) im Sinne der Prinzipien einer (Hochschul-)Lernwerkstatt (VeLW e.V. 2009; AG Begriffsbestimmung 2022) gelöst.

Beobachtungsvignette 3:
Materialien als Impuls und *als nonvokales Kommunikationsmedium*

Auf einem Gruppentisch befindet sich ein Einmachglas mit dreckigem Wasser (verunreinigt u. a. durch Gras- und Pflanzenhalme, kleinen Kieselsteine, Äste, zwei Arten Sand und Papierfetzen). Daneben eine Karte mit der Aufgabe *„Reinige das dreckige Wasser!“* (Geöffnetes Experimentieren an geöffneten Stationen; s. Fußnote 4). Diese Aufgabe macht Vorgaben zum Inhalt, um den es geht (Wasserreinigung). Andere Aspekte, wie der methodische Zugang, die Lernziele oder organisatorische Aspekte der Aufgabenbearbeitung (z. B. Sozialform, Bearbeitungstempo), sind in der Aufgabe nicht dezidiert vorgegeben – anders als in Beobachtungsvignette 2 gibt es keine Vorauswahl oder Bereitlegung von Materialien. Die Schülerinnen Viktoria und Senna (pseudonymisiert) holen und probieren verschiedene Gegenstände, um das dreckige Wasser zu reinigen: anfangs verschieden engmaschige Siebe, in der Vignette selbst nun ein gefaltetes Geschirrtuch. Die Schülerinnen haben die Materialien frei aus der umfangreichen Alltagsmaterialsammlung im GOFEX-Haus gewählt, korrespondierend (a) mit ihren Überlegungen bzgl. Bearbeitungswegen und Lösungsmöglichkeiten („Wie bzw. womit lässt sich das dreckige Wasser reinigen?“) und (b) mit den Intentionen des didaktischen Konzepts und der Aufgabe auf Öffnungsstufe 2 des GOFEX.



Abb. 3: „Das dreckige Wasser“ (© GOFEX)

Viktoria und Senna gießen schon seit einigen Minuten „dreckiges Wasser“ von Glas zu Glas hin und her. Auf eines der beiden Gläser legen sie dabei jeweils ein gefaltetes Geschirrtuch, das sie als „Filter“ nutzen. Die Lehrperson (ihre Klassenlehrerin, die die Schulklasse am GOFEX-Tag in die Lernwerkstatt begleitet) schaut zu, atmet tief, laut hörbar ein, verdreht die Augen. Dann greift die Lehrerin von der Fensterbank eine Rolle Küchenpapier und stellt sie wortlos auf den Tisch. Einige Sekunden vergehen, Viktoria und Senna filtern weiter mit dem Geschirrtuch. Die Lehrperson streckt sich und schiebt die Küchenrolle noch näher an die beiden heran, dann lässt sie sich auf ihrem Drehstuhl zurückfallen. Viktoria und Senna blicken auf die Küchenpapierrolle, dann zueinander: „Wir können ja auch das mal als Filter nutzen!“

doi.org/10.35468/6009-02

In dieser Beobachtungsvignette zeigt sich die o.g. Diskrepanz zwischen verbaler Zurückhaltung der Lehrperson und gleichzeitiger nonvokaler Einflussnahme besonders deutlich: Als Viktoria und Senna das gefaltete Geschirrtuch als „Filter“ nutzen, verdreht die Lehrperson die Augen bzw. atmet laut hörbar ein und aus. Sie spricht dabei nicht (verbal), kommentiert und evaluiert die Lösungswege der Schülerinnen aber dennoch (nonverbal). Die von Viktoria und Senna beschrittenen Wege erscheinen – aus Sicht der Lehrperson! – ungewöhnlich. Das Vorgehen entspricht offenkundig nicht ihren Erwartungen. Diese skeptische Haltung kommt durch entsprechende Mimik und Atmung zum Ausdruck. Unklar bleibt, ob diese subtilen, nonverbalen Einflüsse auf das Experimentieren von der Lehrerin bewusst oder unbewusst eingesetzt wurden, und inwiefern sie von den Schülerinnen wahrgenommen worden sind.[12] Darüber hinaus scheint der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung *ein* mögliches Ergebnis bzw. *ein* möglicher Weg zu diesem Ergebnis (hier: Weglegen des Geschirrtuches, Filtern mit Küchenpapier) wichtig zu sein (die Aufgabe dagegen lässt verschiedene Ergebnisse und verschiedene Wege dorthin zu). Die Lehrerin stellt die Küchenpapierrolle zunächst auf den Tisch und nähert diesen Gegenstand dann sogar schritt- und etappenweise – also mit kurzen, vergewissernden Unterbrechungen – an das Sichtfeld der beiden Schülerinnen an. Das alles, ohne etwas zu sagen (verbal), die Intervention erfolgt also rein nonvokal und m.E. zunächst durchaus subtil. Dadurch richtet die Lehrperson die Aufmerksamkeit von Veronika und Senna sowie *deren* Handeln an *ihren* eigenen Erwartungen aus. Denn die beiden Schülerinnen ‚einigen‘ sich schließlich darauf, ‚ja auch das mal als Filter [zu] nutzen‘. Bei aller verbalen Zurückhaltung interagiert die Lehrerin dennoch intensiv mit Veronika und Senna (Man kann *nicht* nicht kommunizieren, Watzlawicks erstes Kommunikationsaxiom) und beeinflusst die Aufgabenbearbeitung und die eigenständigen Entscheidungsprozesse beim Experimentieren. Mit ihren Interventionen führt sie die beiden Schülerinnen zu von ihr vorgeplanten sowie erwarteten bzw. ihr bekannten Lösungen (Filtration des dreckigen Wassers mit Tissuepapier von der Küchenrolle). Selbst wenn die Schülerinnen also – wie in den Beobachtungsvignetten 1 und 3 – eigenständig über ihre Materialien, Zugänge, Lösungswege und Bearbeitungsversuche entscheiden dürfen, werden sie durch die allmähliche ‚Engführung‘ der Lehrperson von eigenen Lösungsversuchen auf von der Lehrkraft erwartete, erlaubte bzw. ihr bekannte Lösungen (Bearbeitungswege, Beobachtungen, Erkenntnisse) gelenkt.

12 Die Lehrpersonen wissen – aufgrund der Informationen und Vorbesprechungen zu den GOFEX-Tagen –, dass sie sich nicht in offene Experimentiersituationen im GOFEX einmischen sollen. Daher verstecken sie, meinen Beobachtungen zufolge (vgl. z.B. Kihm & Peschel 2021b), ihre Interventionen und Einschränkungen häufig in der Nonverbalität. Dieses Handeln deckt sich mit Beobachtungen aus anderen Arbeiten, die zeigen, wie Lehrkräfte mit Blicken oder Zeigegesten Autonomien von Schülerinnen und Schülern in offeneren Lehr-Lern-Situationen subtil kontrollieren, teilweise unbewusst oder sogar entgegen ihren eigenen Ansprüchen und Konzepten (vgl. Hecht 2009; Wahl 2013).

doi.org/10.35468/6009-02

4 Fazit

Interaktionen (in Hochschullernwerkstätten, in Lernwerkstätten und auch in anderen Lehr-Lern-Situationen) finden in einer permanenten sozialen, interpersonellen Aushandlung (Personen miteinander) und in einer Aushandlung mit einer Sache/einem Lerngegenstand/einem Phänomen statt. Interaktionen (s. o.) sind darüber hinaus durch bestimmte, begrenzende räumliche, zeitliche, materielle und soziale Gegebenheiten definiert. Anders ausgedrückt: Interaktionen sind multidimensional. Das macht sie hochkomplex. Denn „trotz" der „sichtbaren" Organisationsform (hier z. B. „Experimentieren an geöffneten Stationen") ist (1) die (zu erschließende) Interaktion *mit* den Materialien (Materialzugänglichkeit, Materialvorauswahl) und den Zeit- und Raumstrukturen (hier z. B. Zeiten-/Pausennutzung) sowie (2) die (zu erschließende) Interaktion *zwischen* Schüler*innen und Lehrpersonen/Lernbegleiter*innen völlig unterschiedlich gestaltet (vgl. Kunter & Trautwein 2013: 65; Hess & Lipowsky 2020).
In den hier betrachteten Vignettenbeispielen manifestieren sich Erwartungshaltungen (bzgl. Wertung der Beobachtungsbeschreibungen oder Initiierung der nächsten Handlungsschritte) in den zwischenmenschlichen Interaktionen, die so m. E. nur begrenzt mit der Rolle „Lernbegleitung"[13] vereinbar sind (vgl. VeLW e.V. 2009: 8). Insbesondere die (mehr oder weniger) subtilen, nonverbalen-nonvokalen Interventionen (Mimik, Atmung und Positionierung/Aufdrängen von Gegenständen, Ritualisierung bestimmter Abläufe) oder die verbalen Impulse („Was fällt euch auf?"; „Schüttet doch mal zuerst Öl und dann Wasser rein!") führen letztlich dazu, dass die Schüler*innen von eigenen Bearbeitungswegen und Vorhaben abweichen.
Wie zuvor bereits angedeutet, variieren Oberflächen- und Tiefenstrukturen also weitgehend unabhängig voneinander, d. h. hinter derselben Oberflächenstruktur können verschiedene Tiefenstrukturen wirken. Dieses Differieren von Oberflächen- und Tiefenstrukturen in (Hochschul-)Lernwerkstättenkontexten zeigen etwa Diener und Peschel (2019), Kihm und Peschel (2021a) oder Kelkel et al. (2021) auf. Weitere Beispiele für das Differieren der Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Grundschulunterricht geben Hartinger et al. (2006) oder Hess und Lipowsky (2020). Andernorts wurde (Kihm & Peschel 2019; 2021b) in diesem Zusammenhang diskutiert, dass sich „‚offen' angelegte Lernsituationen"

13 Lernbegleiter*innen sind „Dialogpartner des Lernenden. Sie halten sich mit Instruktion weitestgehend zurück und geben keine Ergebnisse und vorgezeichnete Lernwege vor. Sie beobachten und analysieren den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess der Gruppe. Sie gehen mit den Lernenden auf gemeinsame Fehlersuche. Sie beraten Einzelne und Gruppen durch Hilfestellung und bereichern das Lernen durch zurückhaltende Impulse" (VeLW e.V. 2009: 8). Diese Begriffsbestimmung findet sich auch in aktuellen Publikationen des Hochschullernwerkstättenkontextes (z. B. Peschel 2016: 122; Gruhn 2021: 33f.)

doi.org/10.35468/6009-02

(Möller 2016: 44f.) in bisheriger (meist schulunterrichtsbezogener) Lehr-Lern-Forschung häufig nur oberflächenstrukturell als „offen“ erweisen. Auf tiefenstruktureller Ebene weisen die *zwischenmenschlichen* Interaktionen – beispielsweise im Rahmen der Organisationsform eines „stärker selbstgesteuerten, komplexeren Werkstattunterricht[s]“ in einer Interventionsstudie (Möller et al. 2002: 185) – dagegen häufig lenkende Mikroprozesse auf, verbal, aber v. a. auch nonverbal-vokal und nonvokal (siehe Kihm et al. in diesem Band). Ebenso können Aspekte der Material- sowie Raumzugänglichkeit und -nutzung die Offenheit der Lernsituation m. E. deutlich einschränken (vgl. Peschel 2014).
„Die Forschung zeigt zusammenfassend recht deutlich, dass eher Merkmale der Tiefenstruktur und nicht Merkmale der Oberflächen- oder Sichtstruktur Unterschiede im Lernen der Schüler erklären können“ (Lipowsky & Lotz 2015: 195). (Hochschul-)Lernwerkstätten nehmen sich tiefenstrukturellen Aspekten von Lehr-Lern-Prozessen m. E. bislang noch zu wenig an. Stattdessen fokussieren sie z. B. die pädagogische Haltung der Lernbegleitung (Schmude & Wedekind 2014: 103; s. auch Kelkel & Peschel in diesem Band), das Materialarrangement der Lernwerkstatt oder den Raum als dritten Pädagogen (Müller-Naendrup 2013: 196, 202), ohne zu wissen, (1) was (2) warum und (3) wie zusammenhängt und wirkt. Die Untersuchung der Bedeutung von Tiefenstrukturen für das Lernen, Forschen und Studieren in Hochschullernwerkstätten (also z. B. Interaktionen zwischen Lernbegleitung und Schüler*innen, Aspekte der Material- und Raumnutzung) – und die Übertragung des o. g. Befundes bzgl. des Einflusses tiefenstruktureller Merkmale auf das Lehren und Lernen – stellt m. E. ein wichtiges Desiderat dar – vor allem angesichts der hohen Bedeutung, die Interaktionsprozessen in Hochschullernwerkstätten zukommt (vgl. Rumpf & Schmude 2021; AG Begriffsbestimmung 2022).

Literatur

Aebli, Hans (1993): Denken: das Ordnen des Tuns: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

AG Begriffsbestimmung (2022): Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt.“ Verfügbar unter: https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten. [letzter Zugriff: 08.01.2023].

AG Begriffsbestimmung (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249–261.

Bohl, Thorsten; Merk, Samuel; Derscheid, Sara & Meissner, Sibylle (2016): Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen: Zum Design des Teilprojekts I. In: Bohl T. et al. (Hrsg.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann, 137–153.

Böhm, Winfried & Seichter, Sabine (2017): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: UTB.

doi.org/10.35468/6009-02

Brunner, Walte; Dörig, Hanspeter; Gunzenreiner, Johannes; Schlittler, Heinrich; Sarbach, Sonja & Stucki, Andreas (2013): Entdeckendes Lernen am Beispiel Licht und Schatten – ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau (CH) im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 69–83.

Decristan, Jasmin; Hess, Miriam; Holzberger, Doris & Praetorius, Anna-Katharina (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: Praetorius A.-K. et al. (Hrsg.) (2020): Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen, 66. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, 102–116.

Diener, Jenny & Peschel, Markus (2019): Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2019): Praxisforschung Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–34.

Grewe, Oliver & Möller, Kornelia (2020): Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3, 1, 323–359.

Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. Bildungsforschung, 4(2).

Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartinger, Andreas; Kleickmann, Thilo & Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 1, 110–126.

Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht - Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Hosenfeld, Annette; Kleinbub, Iris; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Wagner, Wolfgang (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Möller K. et al. (Hrsg.) (2007): Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–34.

Hess, Miriam & Lipowsky, Frank (2020): Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht. Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. In: Praetorius A.-K. et al. (Hrsg.) (2020): Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen, 117–131.

Hummel, Maria & Schneider, Ralf (2017): Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–146.

Kaiser, Lena Sophie (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.

Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule: Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Heidelberg: Springer-Verlag.

Kekeritz, Mirja & Graf, Ulrike (2017): Einleitung. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–14.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 185–189.

Kelkel, Mareike, Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2021): Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 321–334.

Kihm, Pascal; Diener, Jenny & Peschel, Markus (2020): Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 321–335.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel M. & Carle U. (2017): Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 66–80.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2019): doing AGENCY – der Transfer von AGENCY-Elementen in Lernwerkstätten am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Lernen & Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–188.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021a): „Das habt ihr jetzt ja oft genug gemacht!“ – Einfluss von „Nonverbalitäten“ in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren. GDSU Journal, 11, 24–39.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021b): Demokratielernen durch Experimentieren?! – Aushandlung eines selbstbestimmten Vorgehens beim Offenen Experimentieren im Sachunterricht. In: Simon T. (Hrsg.) (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, 197–207.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021c): „Komplexität wagen!“. Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten. In: Holub B. et al. (2021) (Hrsg.): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 70–83.

Kobarg, Mareike; Prenzel, Manfred & Schwindt, Katharina (2015): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Becker-Mrotzek M. (Hrsg.) (2015): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 408–426.

Košinàr, Julia (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte - Training - Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: UTB.

Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Lipowsky, Frank & Lotz, Miriam (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn G. et al. (Hrsg.) (2015): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München: kopaed, 155–219.

Lüders, Manfred & Rauin, Udo (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper W. & Böhme J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 717-745.

Möller, Kornelia (2016): Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts - ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: McElvany N. et al. (Hrsg.) (2016): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Münster/New York: Waxmann, 43–64.

Möller, Kornelia; Jonen, Angela; Hardy, Illonca & Stern, Elsbeth (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Prenzel M. et al. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz, 176–191.

doi.org/10.35468/6009-02

Möller, Kornelia; Hardy, Ilonca & Jonen, Angela (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Prenzel M. et al. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.

Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 193-206.

Müller-Naendrup, Barbara (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer C. et al. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stuttgart: UTB, 721–726.

Müller-Naendrup, Barbara; Berger, Marcus & Gruhn, Annika (2021): Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugänge. In: Böhme N. et al. (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 463–475.

Naujok, Natascha; Brandt, Birgit & Krummheuer, Götz (2008): Interaktionen im Unterricht. In: Helsper W. et al. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 779–799.

Nießeler, Andreas (2020): Kulturen des Sachunterrichts: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Paulus, David; Gollub, Patrick & Veber, Marcel (2020): Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 310–320.

Peschel, Markus (2009): Alleine geht es gut, zusammen manchmal besser! Kooperationen im Sachunterricht beim Experimentieren. Sache-Wort-Zahl 37, 101, 23–27.

Peschel, Markus (2013): GOFEX – Ort des Lehrens und Lernens. In Wannack E. et al. (Hrsg.) (2013): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster/New York: Waxmann, 260–268.

Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67–79.

Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren - Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn H. et al. (Hrsg.) (2016): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120–129.

Peschel, Markus (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. Journal für LehrerInnenbildung, 20(3), 96–105.

Peschel, Markus; Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40–52.

Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2020): Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts, 296–309. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pratolo, Bambang W. (2019): Integrating Body Language into Classroom Interaction: The Key to Achieving Effective English Language Teaching. Humanities & Social Sciences Reviews 7, 3, 121–129.

doi.org/10.35468/6009-02

Priemer, Burkhard & Roth, Jürgen (2020): Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Rumpf, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 73–85.

Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–69.

Schaub, Horst & Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Schmidt, Axel & Marx, Konstanze (2017): Interaktion und Medien. Sprachreport 33, 4, 22–33.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–122.

Stadelbacher, Stephanie (2016): Die körperliche Konstruktion des Sozialen: Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion. Bielefeld: transcript Verlag.

Stadler-Altmann, Ulrike (2013): Lehren und Lernen in der gebauten Umgebung. Anmerkungen zur medialen Nutzung des Klassenraums im Unterricht. In: Westphal K. et al. (Hrsg.) (2013): Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind. Pädagogische Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim/München: Juventa, 176–196.

Stadler-Altmann, Ulrike & Lang, Anke (2019): Heterotopie des Lehrens und Lernens. (Schul-) Räume und Körperlichkeit. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurs zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 117–137.

VeLW e.V. (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten. Bad Urach.

Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021): Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In: Peschel M. (Hrsg.) (2021): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 104-121.

Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2016): Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerkstatt SPIEL. In: Schmude C. & Wedekind H. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 172–187.

Wittenberg, Tanja & Kaiser, Lena Sophie (2021): „Ich war frustriert, ich bin kein Kind mehr“. Erfahrungslernprozesse mit verwendungs- und bedeutungsoffenem Material in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 291–308.

doi.org/10.35468/6009-02

Valentina Conty, Edda Dilger, Sofie Koscholke, Mareen Derda und Nina Langen

Kooperationslabore zur Gestaltung praxisnaher Unterrichtsaufgaben für die Berufsschule

1 Abstract

Ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrkräften ist die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben, bestehend aus einer Lernsituation bzw. einem Ausgangsszenario, Arbeits- und Lernaufgaben. Ungeachtet dessen mangelt es im Lehramtsstudium häufig an Angeboten zur Auseinandersetzung mit diesem Thema. Im Sommersemester 2020 wurden daher an der Technischen Universität Berlin für die Berufliche Bildung und die Arbeitslehre sogenannte Kooperationslabore (Ko-Labs) entwickelt. In diesen unterstützt ein multiprofessionelles Team aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und -wissenschaft sowie Vertreter*innen der betrieblichen Praxis Masterstudierende bei der Erprobung des Transfers der Arbeits- und Lebenswelt in Unterrichtsaufgaben für Berufsschüler*innen. Dieser Beitrag geht daher insbesondere der Frage nach, wie die Ko-Labs zur Förderung der Aufgabenkompetenz beitragen können. Gezeigt wird, wie die Kernelemente des betrieblichen Praxisbezugs sowie die Einbettung aktueller gesellschaftlicher Querschnittsthemen, hier am Beispiel der Nachhaltigkeit, unter Pandemiebedingungen umgesetzt wurden. Mittels Studierendeninterviews wird die Perspektive der Teilnehmenden beleuchtet und diskutiert, wo Stärken und Schwächen der Umsetzung der Ko-Labs im Sommersemester 2020 lagen und welche Weiterentwicklungen sich hieraus ergaben.

2 Einleitung

Die universitäre Lehrkräfteausbildung verfolgt das Ziel, die Studierenden auf Ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten (Technische Universität Berlin 2021a). Insbesondere für die Lehramtsstudiengänge der Beruflichen Bildung ergeben sich, bedingt durch die verschiedenen zu adressierenden Bezugsdisziplinen und diverse Ausbildungsberufe, spezifische Herausforderungen in der universitären Lehre. So besteht der (doppelte) Anspruch, sowohl den Bezug zur Berufsschule als auch zur betrieblichen Praxis zu gewährleisten (KMK 2019). Darüber hinaus sollen

doi.org/10.35468/6009-03

Studierende befähigt werden, mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft umzugehen (KMK, 2017).
Studierende nehmen jedoch ein Auseinanderklaffen zwischen theoretisch vermitteltem Wissen in der Universität und ihren praktischen Erfahrungen beim Unterrichten in der Berufsschule wahr (Grundmann, Groth & Langen 2018). Um diesem Auseinanderklaffen entgegenzuwirken und die Unterrichtsplanungskompetenz Lehramtsstudierender zu entwickeln, sollte die Lehrkräfteausbildung verstärkt ein Augenmerk auf die Förderung der Aufgabenentwicklungskompetenz legen, damit die angehenden Lehrkräfte ihren zukünftigen Unterricht praxisrelevant gestalten und dabei die Vernetzung von Theorie und doppelter Praxis berücksichtigen (Conty, Grundmann & Langen 2022).
Diesem Anspruch folgend, wurden an der Technischen Universität Berlin (TUB) im Rahmen des Projektes ‚TUB Teaching 2.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium' – gefördert durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – für die Master-Studiengänge der Beruflichen Bildung und der Arbeitslehre sogenannte Kooperationslabore (Ko-Labs) eingeführt, in welchen die Studierenden die Analyse, Modifikation und Entwicklung praxisnaher Unterrichtsaufgaben unter besonderer Berücksichtigung der Einbettung der Arbeits- und Lebenswelt erlernen, erproben und reflektieren. Unterstützt durch spiralcurriculare Begegnungen mit Akteur*innen aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und -wissenschaft sowie der betrieblichen Praxis werden die Lehramtsstudierenden hierdurch bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung befähigt, sich im Spannungsfeld zwischen Theorie und doppelter Praxis, Schule und Betrieb, zu bewegen (Conty, Grundmann & Langen 2023). Die Ko-Labs fungieren damit nach Patry (2018) mediativ zwischen Theorie und Praxis. Dies wird ermöglicht, indem zusätzlich zu den Begegnungen mit unterschiedlichen Akteur*innen Input zu sogenannten Querschnittsthemen (bspw. Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Sprachbildung) gegeben wird. Diese reichern fokussiert die zu entwickelnden Unterrichtsaufgaben an.
Dieser Beitrag stellt einführend das Konzept der Ko-Labs vor, die erstmals im Sommersemester 2020 in drei parallellaufenden Veranstaltungen am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TUB durchgeführt wurden. Hierauf aufbauend wird der Kontakt mit der betrieblichen Praxis als konstitutives Kernelement der Ko-Labs und die Dimension der Nachhaltigkeit exemplarisch als eines der implementierten Querschnittsthemen konturiert. Nach der erstmaligen Durchführung der Ko-Labs wurde die Perspektive der Teilnehmenden vor dem Hintergrund der Bilanzierung der konzeptuellen Elemente mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Die Leitfragen bezogen sich u. a. auf die Umsetzung des Veranstaltungskonzepts, die Integration der Querschnittsthemen in die Unterrichtsaufgaben sowie auf die Praxiskooperationen. Die Studierendeninterviews fanden in den drei Ko-Labs in Form von zwei Gruppen- und elf Einzelinterviews

doi.org/10.35468/6009-03

mit einer Länge von 30 bis 120 Minuten statt, wurden als Audio-Datei aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), indem zunächst ein Kategoriensystem deduktiv aus dem Leitfaden erstellt und im Verlauf der Analyse induktiv aus dem Material heraus erweitert und modifiziert wurde. Auszüge der Interviews werden im Beitrag zitiert, um die konzeptuellen und virtuell durchgeführten Veranstaltungselemente aus Teilnehmendensicht zu diskutieren. Der Beitrag schließt mit einem vorläufigen Fazit nach erstmaliger Durchführung der Ko-Labs.

3 Ko-Lab-Konzept

Im Ko-Lab werden die Studierenden – auf Basis theoriegeleiteter Bezugspunkte aus der Aufgabenforschung (z. B. die Einführung, Anwendung und Reflexion des Analyseschemas für Lernaufgaben nach Maier et al. (2014) und des Analyseschemas für Lernsituationen nach Müller (2010)) – durch Kooperationen mit betrieblichen Vertreter*innen entsprechender Berufsfelder aus der Arbeitswelt sowie unter Berücksichtigung und Einbezug aktueller gesellschaftsrelevanter Querschnittsthemen (Inklusion & Sprachbildung, Diagnostik, Nachhaltigkeit und Digitalisierung) spiralcurricular in ihrer Aufgabenentwicklungskompetenz gefördert. Die Aufgabenentwicklungskompetenz meint hierbei, in Anlehnung an den Kompetenzbegriff des BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2015), die Verknüpfung von Wissen, Können und der Bewältigung selbstständiger reflexiver Gestaltung von praxisnahen Unterrichtsaufgaben als auch die Analyse und Modifikation bereits existierender Unterrichtsaufgaben. Die im Ko-Lab zu entwickelnden Unterrichtsaufgaben bestehen aus einer Lernsituation sowie Arbeits- und Lernaufgaben. Dabei ergeben sich die Lernsituationen aus den beruflichen Handlungsfeldern und den Lernfeldern. Die Arbeitsaufgaben konkretisieren die Lernsituationen für den Unterricht, wobei sie Problemstellungen aus der privaten, gesellschaftlichen oder beruflichen Lebenswelt der Schüler*innen aufgreifen und zu einem Handlungsprodukt führen. Aus jeder Arbeitsaufgabe resultieren wiederum mehrere Lernaufgaben, deren Bearbeitung sich an den einzelnen Schritten der vollständigen Handlung orientiert (vgl. Bauer et al. 2011).
Den Studierenden in den Ko-Labs stehen neben den Kooperationsbetrieben auch Dozierende aus der Fachwissenschaft und -didaktik sowie der Erziehungswissenschaft unterstützend und beratend bei der Entwicklung der Unterrichtsaufgaben zur Seite. Durch Bildung dieses multiprofessionellen Teams und der damit einhergehenden mehrdimensionalen Betrachtungsperspektive auf das Thema Unterrichtsaufgaben wird in Form einer synergetischen inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit eine Begleitung über den gesamten Veranstaltungsverlauf ermöglicht.

doi.org/10.35468/6009-03

Die Lehrveranstaltungen in Form der Ko-Labs sowie das zugrunde liegende Konzept werden multidimensional evaluiert, um die Wirksamkeit dieser zu bestimmen und der Maßgabe einer evidenzbasierten Qualitätssicherung innerhalb der praxisorientierten Lehrkräftebildung zu entsprechen. Das langfristige Projektziel richtet sich, insofern sich eine positive Wirkung der Ko-Labs belegen lässt, auf die Verstetigung der Ko-Labs im Studienangebot der beruflichen Lehramtsstudiengänge und der Arbeitslehre an der TUB nach Projektende.
Der Maßnahmenkatalog gegen die COVID-19-Pandemie an den Universitäten zur Aufrechterhaltung des Lehrangebots brachte unter anderem eine kurzfristige Umstellung auf eine onlinebasierte Lehre und eine entsprechende Anpassung der Ko-Labs an digitale Strukturen mit sich. Zu Gunsten einer interaktiv angelegten Veranstaltung, die einen dialogischen Austausch der Seminargruppe und unmittelbares Nachfragen ermöglicht, wurden die Ko-Labs als synchrones Format umgesetzt.
Die Analyse der Studierendenperspektive nach der Veranstaltung zeigte, dass ein Großteil der Befragten das Konzept der Ko-Labs positiv bewertet *(„Also, dass es das Konzept gibt, das beurteile ich sehr positiv, […] es ist ja auch der Sinn des Dualen Ausbildungssystems und wenn wir das als Lehrkräfte nicht machen, dann bleibt das, glaube ich, […] auf der Strecke." (I d, 168)).* Insbesondere die Kombination aus theoriebasierten Elementen zur Sensibilisierung für das Thema Unterrichtsaufgaben *(„Ich finde das gut, äh, da diese verschiedenen Einflüsse zusammenfließen lassen und zu kombinieren." (III d, 164))* sowie die Möglichkeit eines Hereinschnupperns in die betriebliche Arbeitswelt durch die Praxispartnerkooperationen *(„[…] sehr gut, finde ich, […] dass man dadurch wirklich reinschnuppern kann in diese Welt von der Arbeit, ja, weil ansonsten […ist es] sehr theoretisch hier in der Uni." (I f, 58))*, wurden als wertvoll und bereichernd für den eigenen Wissensbestand und die Kompetenzentwicklung wahrgenommen sowie als zielführend für die berufliche Praxis als zukünftige Lehrkraft eingeschätzt.
Ebenfalls positiv bewertet wurde der sachlogische Aufbau der Seminarstruktur *(„Es war logisch aufgebaut, fand ich. Also mit der Hinführung am Anfang, diese theoretischen Grundlagen und dann wurde es immer konkreter. […] Ich fand das logisch und nachvollziehbar." (II, 24-27))*, die eine schrittweise Erarbeitung mit simultanen Feedbackschleifen durch die Lehrverantwortlichen zur Weiterentwicklung eines eigenen „Produktes" in Form einer selbstständig erstellten Unterrichtsaufgabe *(„[…], dass wir erstmal theoretisches Wissen an die Hand bekommen haben und dann selbst loslegen konnten und dann ähm, am Ende wirklich ein fertiges Produkt in der Hand haben. Also das hab' ich in fast keinem Seminar so erlebt, dass man ein Produkt hat, auf das man wirklich am Ende stolz sein kann und ähm, ja, wirklich was sieht, was man gelernt hat. Das fand ich schön." (I a, 116))* ermöglichte und damit den Studierenden zugleich als Referenzpunkt zum Erkennen des eigenen Lernzuwachses diente *(„[…] ich glaube, das ist bei vielen auch der Lerneffekt gewesen, dass man*

doi.org/10.35468/6009-03

seine eigene Aufgabe nochmal verändert und deswegen war das eigentlich ziemlich gut.“ (I a, 285)).
Die Studierenden empfanden die Lehrveranstaltung und den dazugehörigen Arbeitsaufwand als sehr anspruchsvoll sowie zeit- und arbeitsintensiv *(„Was mir rückblickend einfällt, das war mit das intensivste Seminar, also mit das anspruchsvollste.“ (III c, 161)),* fühlten sich aber durch die Dozierenden durchgehend gut betreut und betonten in diesem Kontext eine engagierte Unterstützung seitens der Lehrverantwortlichen *(„Dann das es kulante, flexible und freundliche Unterstützungen gab, fand ich gut.“ (III d, 204)).*
Zusammenfassend werden die Ko-Labs durch die Studierenden im Rahmen des aktuellen Studienangebots der beruflichen Lehramtsstudiengänge als „große Verbesserung“ bezeichnet *(„Also, […] ist schon mal eine große Verbesserung an der TU in Seminaren für berufliche Bildung glaub ich, ja.“ (I f, 100)).* Gleichwohl wurden auf Basis der Studierendeninterviews, wöchentlicher schriftlicher Kurzbefragungen zur Bewertung der einzelnen Seminareinheiten durch die Studierenden sowie einer projektinternen Bilanzierung nach dem ersten Durchlauf einige Optimierungen beschlossen. Die Anpassungen des Konzepts beziehen sich, neben einer sondierungsbasierten Reduktion von Theorieelementen *(„Ich würde vielleicht ein bisschen weniger Input machen.“ (III c, 111))* zugunsten einer erhöhten Anwendungspraxis, insbesondere auf eine frühere Einbettung der Querschnittsthemen im Seminarverlauf, eine Abänderung der thematischen Reihenfolge dieser sowie auf eine Zweiteilung der einzelnen Querschnittsthemen. Im Folgenden werden die Kernelemente des betrieblichen Praxisbezugs sowie der Einbettung aktueller gesellschaftlicher Querschnittsthemen in den Ko-Labs, hier am Beispiel der Nachhaltigkeit, skizziert.

4 Einbettung der betrieblichen Praxispartnerschaften

Bereits Ende der 1970er Jahre berichtet Schmidt (1979), dass die Arbeit und der Beruf der Lernenden Bestandteil der Lehrkräfteausbildung der Beruflichen Bildung sein sollte und dies nur gelingen kann, wenn die Verbindung von Theorie und beruflicher Praxis zum konstitutiven Merkmal der Lehrkräfteausbildung gemacht wird. Auch Kremer und Sloane (2014) bekräftigen, dass aufgrund dieser Besonderheit der Beruflichen Bildung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ein entsprechender Bezug zur beruflichen Fachpraxis existieren muss. Zwar ist, sofern keine abgeschlossene Berufsausbildung vorliegt, an der TUB zumindest ein Betriebspraktikum zum Abschluss des Bachelorlehramtsstudiums verpflichtend, dies wird im Studium jedoch nicht weiter aufbereitet (Technische Universität Berlin 2021b). Durch diesen geringen curricular-verankerten betrieblichen Praxisbezug könnte sich im Laufe des Studiums eine Betriebsferne

doi.org/10.35468/6009-03

entwickeln. Um dem entgegenzuwirken und den betrieblichen Praxisbezug im Studium zu stärken, sehen die Ko-Labs den Kontakt zwischen Studierenden und betrieblichen Partnerunternehmen als wesentliches Kernelement an (Grundmann, Groth & Langen 2018).
Das Konzept sieht zwei Begegnungen zwischen Studierenden und den betrieblichen Praxispartner*innen vor: Der erste Kontakt in den Betrieben soll, die Ideen Schmidts (1979) aufgreifend, den Studierenden direkte Eindrücke vor Ort und einen Einblick in typische Handlungsabläufe des jeweiligen Berufes ermöglichen, um sie mit der Betriebspraxis vertraut zu machen. Im Rahmen dieser Begegnung sollen die Studierenden zudem selbstständig mögliche Lernsituationen identifizieren und diese anschließend didaktisch in Form von Unterrichtsaufgaben aufbereiten. Für den zweiten Kontakt ist die Vorstellung der entwickelten Unterrichtsaufgaben durch die Studierenden mit einer anschließenden Feedback- und Diskussionsrunde im Ko-Lab-Seminar geplant, da, wie bereits Kremer und Sloane (2014) postulieren, ein Praxiskontakt nicht per se gut ist, sondern nur dann, wenn dieser auch reflektierend aufgearbeitet wird.
In den drei parallellaufenden Ko-Lab-Seminaren wurden erfolgreich betriebliche Praxispartnerschaften aufgebaut, die jeweils typische Berufszweige repräsentieren. Aufgrund der pandemischen Einschränkungen mussten die Begegnungen entgegen der ursprünglichen Planung auf digitalen Wegen erfolgen. Der erste Kontakt wurde anhand leitfadengestützter Experteninterviews nach Helfferich (2009) durchgeführt. Schwerpunkt dieses Interviews war vorrangig der Austausch zu typischen Handlungsabläufen in den Betrieben. Daneben sollten aber auch die im Seminar behandelten aktuellen Querschnittsthemen in Bezug auf deren Bedeutung und Umsetzung in den Betrieben berücksichtigt werden. Auch der zweite Kontakt wurde im Pandemiejahr 2020 digital umgesetzt. Das Ziel eines Austauschs zu den entwickelten Unterrichtsaufgaben mit den Praxispartner*innen und somit der Einbettung der betrieblichen Praxis in die Ko-Lab-Seminare konnte trotz der beschriebenen Umstände umgesetzt werden.
Die Interaktion mit den Praxispartner*innen sowie den Nutzen der Kooperation bewerteten die Studierenden sehr unterschiedlich. Anhand einer Stärken-Schwächen-Analyse konnten die in Tabelle 1 genannten Veränderungswünsche identifiziert werden.

doi.org/10.35468/6009-03

Tab. 1: Ergebnisse der Studierendeninterviews zur Praxispartnerkooperation.

Interaktion mit Praxispartner*innen	Nutzen der Kooperation	Veränderungswünsche
+ Praxispartner*in hilfsbereit, gesprächsbereit, freundlich, kompetent, auskunftsfreudig + Zusatzmaterialien erhalten + E-Mails zeitnah beantwortet - Terminverschiebungen und Missverständnisse - Pandemiebedingte Beschränkungen	+ Praxiseinblick + Wissen um Anforderungen an den Beruf + Ideengeber für Aufgabeninhalte + Entwicklung einer Realitätsnähe - Eingeschränkte Themengebiete - Wenig Informationen zur Ausbildung - Wenig Input für Unterrichtsaufgabe	• Intensivere Vorbereitungsphase im Seminar • Beobachtung von Arbeitsprozessen im Betrieb • Mehr Rücksprachen mit Praxispartner*in • Mehr Zusatzmaterialien zum Betrieb und Beruf • Intensivere Vorbereitung der Praxispartner*in

Die Zusammenstellung zeigt, dass die Interaktion mit den Praxispartner*innen mehrheitlich sehr positiv geschildert wurde („*Und ja, der war eigentlich sehr, sehr gesprächsbereit und hat uns wirklich sehr gut unterstützt. Und den haben wir auch, eben als wir noch gearbeitet haben, haben wir den nochmal angeschrieben und dann hat er uns nochmal geantwortet zeitnah. Hat uns mit Informationen versorgt. Das war gut.“ (III c, 39); „Und er war sehr nett, er hat uns auch noch Zusatzmaterialien gegeben, zukommen lassen […].“ (III b, 139))*. Vereinzelt wurden jedoch negative Erfahrungen berichtet *(„Äh, also das der Kontakt zum Praxispartner war äh schlecht, weil ähm, der war schlecht zu erreichen, […]. Die E-Mail ist bis heute nicht beantwortet.“ (III d, 63))*. Viele Studierende sahen einen Gewinn in der Kooperation mit den Praxispartner*innen (s. Tab. 1, Spalte 2). Dieser bestand bspw. in einem Einblick in die betriebliche Praxis *(„Über den Ausbildungsberuf […], das hat er mir ja alles erzählt und das fand ich sehr bereichernd und das ist auch notwendig, um in der Realität zu bleiben als Berufsschullehrer […] darum gehts ja auch, den Unterricht aktuell zu halten und spannend.“ (I e, 61))*. Einige Studierende gaben jedoch auch an, die Kooperation mit den Praxispartner*innen hätte keinen oder nur einen geringen Nutzen für die Entwicklung der Unterrichtsaufgaben gehabt. Sei es, weil die Studierenden selbst bereits über ein gutes Praxiswissen verfügen oder, weil die Kooperation aufgrund eines geringen betrieblichen Praxiseinblickes keinen Mehrwert für die Studierenden für die Entwicklung der eigenen Unterrichtsaufgaben darstellte („*[…] inhaltlich so wirklich was rausziehen, konnte ich dann gerade für die Lernaufgabe, halt, irgendwie nicht.“ (II a, 75); „Aber ich weiß nicht wirklich explizit, was ein Azubi in seiner Ausbildung lernt.“ (I a, 183-185))*. Zu den wesentlichen Veränderungswünschen (s. Tab. 1, Spalte 3) gehören Betriebsbegehungen

doi.org/10.35468/6009-03

zur Beobachtung von Arbeitsprozessen und eine Intensivierung des Austauschs mit den Praxispartner*innen („*Das Wichtigste ist, glaube ich, Tatsache, […], dass man die Leute bei der Arbeit beobachtet.“ (II, 68); „[…] im Plenum mit so einem gegenseitigen Coaching vorangetrieben hätten.“ (III d, 24)).*
Resümierend kann festgehalten werden, dass die Einbettung der betrieblichen Praxis im Rahmen des Ko-Lab-Konzepts trotz pandemiebedingter Einschränkungen gelungen ist. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse der Studierendeninterviews Anhaltspunkte zur Verbesserung der Organisation rund um den Praxisbezug. Hierzu gehört die Verdeutlichung des Ziels der Praxiskooperationen gegenüber den Studierenden sowie die fokussierte Vorbereitung der Teilnehmenden auf den Praxiskontakt. Des Weiteren sollen auch Kontakt- und Rücksprachemöglichkeiten zwischen den Studierenden und den Partner*innen intensiviert werden. Grundsätzlich wird nach der ersten Durchführung deutlich, dass das Ko-Lab-Konzept Raum zur Gestaltung praxisnaher Unterrichtsaufgaben bietet (Conty & Langen 2020), es allerdings noch weiterer Forschung und Erprobung hinsichtlich der Art und Weise der Praxiskooperationen im Ko-Lab-Konzept bedarf.

5 Einbettung der Dimension der Nachhaltigkeit

Neben dem Input der betrieblichen Praxis wurden auch aktuelle Querschnittsthemen in das Ko-Lab-Konzept eingebunden. Zusammen mit Digitalisierung, Inklusion & Sprachbildung und Diagnostik wurde Nachhaltigkeit als derzeit relevantes Thema im Verlauf des Ko-Labs von den Lehramtsstudierenden in die Unterrichtsaufgaben integriert. Angestrebt wird hierdurch, dass sich angehende Lehrkräfte mit dem Thema Nachhaltiges Handeln identifizieren, dessen gesamtgesellschaftliche Relevanz er- und anerkennen sowie zukünftig als Multiplikator*innen vermitteln.
Nachhaltiges Handeln soll zukünftigen Generationen die Möglichkeit geben, ihre Bedürfnisse zu befriedigen.[1] Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in Deutschland seit der Jahrtausendwende zunehmend gefördert; die UN-Dekade BNE 2005-14 brachte eine Vielzahl entsprechender Veranstaltungen, Programme und Bildungsmaterialien hervor (BMBF 2021). Ziel des darauffolgenden nationalen Aktionsplans Nachhaltige Entwicklung (2014-19, erweitert bis 2030) ist es, Projekte zu verstetigen und BNE strukturell in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems zu verankern. Damit geht einher, dass Nachhaltigkeit auch Teil der Lehramtsausbildung sein muss.

1 “Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (United Nations 1987:15).

doi.org/10.35468/6009-03

Nach der ersten Begegnung mit den betrieblichen Praxispartner*innen entwickelten die Studierenden einen ersten Entwurf ihrer Unterrichtsaufgaben. Ziel der darauffolgenden Seminarsitzung zur Einbindung von Nachhaltigkeitsaspekten in die Unterrichtsaufgaben war es, Grundlagenwissen zu vermitteln und mithilfe eines Methodenmix aus Vortrag, Plenumsdiskussion und Kleingruppenarbeit didaktisch abwechslungsreich aufzuzeigen, wie das Thema Nachhaltigkeit in Unterrichtsaufgaben mitgedacht und integriert werden kann. Das Wissen und die Erfahrungen der Studierenden sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe waren zentral für die Seminargestaltung, um Kompetenzen für BNE nicht nur frontal zu vermitteln, sondern auch im Sitzungsverlauf zu fördern. Inhaltlich wurden im Ko-Lab grundlegende Konzepte wie Generationengerechtigkeit und das angestrebte Gleichgewicht zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem (Pufé 2014) sowie die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals (SDGs)) der UN (UN 2021) vorgestellt. Die Wertschöpfungskette von Produkten als Anknüpfungspunkt für nachhaltige Entscheidungen im Berufsalltag (BNE-Portal 2021), die zentrale Bedeutung von vernetztem und systemischem Denken sowie ein Bewusstsein über Zielkonflikte waren ebenfalls Bestandteil der Sitzung. Über das Kompetenzkonzept der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008) wurde aufgezeigt, wie eine Unterrichtsaufgabe Teilkompetenzen ebendieser auch ohne direkten Bezug zu nachhaltigen Themen (bspw. in Anlehnung an die SDGs) gezielt fördern kann. Ein Text zur Didaktik der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kuhlmeier & Vollmer 2018) lieferte eine theoretische Basis, auf welcher in der Sitzung die Analysekriterien zur Förderung eines fundierten Nachhaltigkeitsbewusstseins gemeinsam erarbeitet und hiernach an Beispielen illustriert wurden. Anhand einer exemplarischen Unterrichtsaufgabe aus den jeweiligen beruflichen Fachrichtungen wurde aufgezeigt, dass Nachhaltigkeit sowohl über Themenbezüge (Ressourcen, SDGs, Kreislaufwirtschaft), methodisch (Nachhaltigkeitskompetenzen fördern durch bspw. Perspektivenwechsel, kritische Reflexion oder Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen (de Haan 2008)), über die Formulierung der Aufgabe (Einsatz von Operatoren) oder auch durch die Auswahl der Arbeitsmaterialien (ressourcenschonende Arbeitsweise) in eine Unterrichtsaufgabe integriert werden kann. Die Studierenden wurden somit befähigt, das Thema Nachhaltigkeit auf unterschiedlichen Wegen in Unterrichtsaufgaben einzubinden (Conty, Grundmann & Langen 2022).

Im Anschluss an die Sitzung modifizierten die Studierenden ihre zuvor entwickelten Entwürfe hinsichtlich der Einbindung der Nachhaltigkeit. Zu diesen modifizierten Unterrichtsaufgaben erhielten sie ein Feedback, um in einem stufenweisen Prozess ihre Unterrichtsaufgaben weiterzuentwickeln. Ein individuelles Feedback zu den „fertig" entwickelten Unterrichtsaufgaben zum Semesterende bildete den Abschluss der Einbettung des Querschnittsthemas.

Die Veranstaltung mit dem Fokus auf das Thema Nachhaltigkeit wurde von den Studierenden mehrheitlich positiv bewertet. Den Querlagencharakter des Themas

doi.org/10.35468/6009-03

erkennend, konnte ein Bezug zu anderen Studienfächern hergestellt werden, was besonders geschätzt wurde *(„Also mein Zweitfach ist Politik und ich fand diese Querlage Nachhaltigkeit total spannend, weil ich, ich konnte meine Fächer endlich mal so ein bisschen miteinander verknüpfen, in Einklang bringen. Dachte, ja cool, das hast vielleicht schon mal gehört." (II, 91))*. Auch die Relevanz wurde von mehreren Studierenden anerkannt *(„[…] das ja auch ganz wichtig, dass wir das überhaupt lernen, damit das […] nicht so konstruiert wirkt." (III c, 99); „[…] deswegen ist es sinnvoll die auch gleich in den Unterricht […] einzugliedern […], um das gleich mit zu lernen und nicht erst später, wenn man schon alles kann, dass man versucht da schon eben nachhaltig zu bilden, […]. Und für uns ist es natürlich wichtig, das auch zu lernen, dass wir das miteinbauen diese Themen." (I e, 11))*.
Einige Studierende berichteten, dass ihnen zwar thematisch vieles bekannt, es jedoch bereichernd gewesen sei, Nachhaltigkeit konkret auf Unterrichtsaufgaben zu beziehen *(„[…] diese Ziele, die kannte ich schon, die sind aber da für mich schon nochmal deutlich geworden, auch. Ähm, wie man doch mit teilweise relativ wenig Aufwand diese Ziele auch in seinen Lernaufgaben da vielleicht auch implementieren kann […]." (II, 91))*. Dass auch soziale Aspekte mit zu BNE gehören, überraschte einige Studierende *(„[…] hab' ich auch nicht drüber nachgedacht, hat sie mir einen Tipp gegeben, äh, dass man sagt, ist ja auch Nachhaltigkeit, wenn man die, das Personal sehr gut ausbildet, die Gäste immer wieder kommen, ist ja alles, ist ja ein Kreislauf." (I a, 387))*.
Der Aufbau des Seminars sowie die Vielzahl der aufgezeigten Möglichkeiten, das Thema Nachhaltigkeit in die Unterrichtsaufgabe zu integrieren, half den Studierenden, eigene Ideen zu finden und das Thema umzusetzen *(„Also sie hat wirklich ein breites Spektrum aufgezeigt, was man alles machen kann und dass man sich im einfachsten Sinne anhand der gesamten äh äh Produktionskette langhangeln kann […] dadurch ja, hat das viele Ideen äh generiert letztendlich." (I d, 126))*.
Mit den eigenen Arbeitsergebnissen waren die Befragten zufrieden *(„Ähm, also ich bin der Meinung, dass mir zum Beispiel die Nachhaltigkeit sehr gut gelungen ist, […]. Und auch die Experten haben das ja nochmal im Gespräch hervorgehoben (.), weil ich das halt auch ein bisschen über die Wertschätzung des Berufs gemacht hab. […] solche Arbeit hat ja auch einen Impact auf die Gesellschaft sozusagen." (III d, 105-107))* und schätzten die eigene Kompetenz zum Thema Nachhaltigkeit als überwiegend hoch ein. Aus Sicht der Dozentin fiel den Studierenden die Integration des Themas in die Unterrichtsaufgaben mitunter schwer, Beratungs- und Korrekturschleifen ermöglichten jedoch weitere Impulse, um das Querschnittsthema sinnvoll und authentisch in die selbstständig entwickelten Unterrichtsaufgaben zu integrieren. Um dies weiter auszubauen, erfolgt eine bereits oben erwähnte Anpassung des Konzepts hinsichtlich einer Zweiteilung der Querschnittsthemen in Vermittlungs- und Beratungssession.

doi.org/10.35468/6009-03

6 Fazit

Im Sommersemester 2020 wurden für die Berufliche Bildung an der TUB erstmalig Ko-Labs mit spezifischen fachlichen Schwerpunkten umgesetzt. Durch das mehrschrittige Veranstaltungsdesign der Ko-Labs und durch die Unterstützung eines multiprofessionellen Teams aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und -wissenschaft sowie der betrieblichen Praxis gelang es den teilnehmenden Lehramtsstudierenden, praxisnahe Unterrichtsaufgaben für den Berufsschulunterricht zu entwickeln, die nach Projektende in Form einer Aufgabensammlung öffentlich zur Verfügung gestellt werden sollen.
Die substantielle Einbettung betrieblicher Praxispartnerschaften und aktueller gesellschaftsrelevanter Querschnittsthemen in die Ko-Labs verdeutlichen deren Innovationscharakter und stellen eine Neuentwicklung in der Lehrkräfteausbildung dar. Die in der ersten Durchführung erkannten Optimierungspotentiale des Konzepts und der Kernelemente ermöglichen eine sukzessive Weiterentwicklung der Ko-Labs. Die Evaluationsergebnisse lassen den vorläufigen Schluss zu, dass die Ko-Labs im Sinne von Stadler-Altmann (2018) Hochschullernwerkstätten sind, in dem sie Raum zum Reflektieren, Netzwerken sowie zur Handlungs- und Zielorientierung bieten.

Literatur

Bauer, Hans G.; Munz, Claudia; Schrode, Nicolas & Wagner, Jost (2011): Die Vollständige Arbeitshandlung (VAH) – Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Edition Disputare, Reihe: Berufliche Handlungskompetenz 3. Berlin: R & W Verlag, 1- 20.

BIBB (2015): Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/8570.php [letzter Zugriff am 10.05.2022].

BMBF - Koordinierungsstelle BNE (2021): Das UNESCO Programm in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/de/das-unesco-programm-in-deutschland-1722.html [letzter Zugriff am 07.06.2021].

Conty, Valentina; Grundmann, Stephanie; Langen, Nina (2023): Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: DiMawe 5 (2), 1-12. DOI: 10.11576/dimawe-6205.

Conty, Valentina; Grundmann, Stephanie; Langen, Nina (2022): Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell. In: HiBiFo 11 (2), 71–82. DOI: 10.3224/hibifo.v11i2.06.

Conty, Valentina, Grundmann Stephanie & Langen, Nina (2022): Ko-Labs als «Hochschuldidaktisches Setting» in der Lehrkräfteausbildung. Workshop auf der D-A-CH-Tagung 2022. 18.02.22, Graz (digital).

Conty, Valentina & Langen, Nina (2020): Co-Labs - An Approach to Professionalize Vocational Education Teachers. Vortrag auf der London International Conference on Education 2020. 23.11.2020, London (digital). DOI: 10.2053/LICE.2020.0002

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann I. et al. (Hrsg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 22-43.

Grundmann, Stephanie; Groth, Karin & Langen, Nina (2018): Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. Haushalt in Bildung und Forschung, 7. Jg., Heft 1, 95–109.

Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff am 30.06.2021].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): Berufliche Schulen 4.0 Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf [letzter Zugriff am 10.05.2022].

Kremer, Hans-Hugo & Sloane, Peter F. E. (2014): „…Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf [letzter Zugriff am 30.06.2021]

Kuhlmeier, Werner & Vollmer, Thomas (2018): Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Tramm T. et al. (Hrsg.) (2018): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld: Wbv Media, 131-151.

Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Drüke-Noe, Christina; Hoppe, Henriette; Kleinknecht, Marc & Metz, Kerstin (2014): Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32. Jg., Heft 3, 340-358.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Müller, Udo R. (2010): Merkmale für die Konstruktion von Lernsituationen respektive Ausbildungssituationen. Verfügbar unter: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bap/Merkmale-zu-Lernsituation-und-Ausbildungssituation.pdf [letzter Zugriff am 10.05.2022].

Patry, Jean-Luc (2018): Grenzen und Übergänge. Ein allgemeines Konzept, expliziert am Beispiel des Theorie-Praxis-Problems. In: Bütow B. et al. (Hrsg.) (2018): Grenzanalysen-Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Beltz Juventa: Weinheim, 34-61.

Pufé, Iris (2014): Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/apuz/188663/was-ist-nachhaltigkeit-dimensionen-und-chancen [letzter Zugriff am 30.06.2021].

Schmidt, Hermann (1979): Lehrer für Theorie und Praxis beruflicher Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8. Jg., Heft 3, 30-31.

Stadler-Altmann, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-246.

Technische Universität Berlin (2021a): SETUB School of Education – Praxissemester. Verfügbar unter: https://www.setub.tu-berlin.de/menue/praktika_und_praxissemester/master_praxissemester/ [letzter Zugriff am 30.06.2021].

Technische Universität Berlin (2021b): SETUB School of Education – Rund um das Lehramtsstudium. Verfügbar unter: https://www.setub.tu-berlin.de/menue/studium_lehre/studieninteressierte/rund_um_das_lehramtsstudium/ [letzter Zugriff am 10.05.2022].

United Nations (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Verfügbar unterhttps://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf [letzter Zugriff am 30.06.2021].

United Nations (2021): The 17 Goals. Verfügbar unter: https://sdgs.un.org/goals [letzter Zugriff am 07.06.2021].

Lena S. Kaiser und Tanja Wittenberg

Dinge, Du & Ich – Verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien in der Lernwerkstattarbeit mit Kindern und Studierenden der Kindheitspädagogik

1 Abstract

Materielle Vielfalt in Kombination mit einer interaktiven Reflexionskultur sind entscheidende Qualitätsmerkmale von Lernwerkstattarbeit, sowohl mit Kindern (vgl. VeLW 2009) als auch mit Studierenden (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020; Rumpf & Schmude 2021), um Momente des Erfahrungslernens zu schaffen. Bedeutsam für Wege des Erfahrungslernens kann der Einsatz vielfältiger verwendungs- und bedeutungsoffener Materialien sein, da diese durch ihre Eigenschaft der Unbestimmtheit nicht nur Neugierde und Faszination auslösen, sondern in Verbindung mit einer ästhetisch arrangierten Lernumgebung innerhalb „der Dimensionen Raum/Umwelt […] Zeit/Rhythmus und dialogische Beziehung" (Kaiser & Jung 2020: 182) zu gestaltendem Tätigsein und Interaktionsprozessen auffordern.
Im Rahmen des Forschungsprojektes *„Werkstatt für Praxisforschung. Dinge, Du & Ich: Bedeutungs- und verwendungsoffene Materialien in der Lernwerkstattarbeit"* an der Hochschule Emden/Leer wurde der Einsatz verwendungs- und bedeutungsoffener Materialien innerhalb von Lernwerkstattarbeit analysiert. Dabei wurde der Schwerpunkt auf kindliche Denkweisen gelegt und Interaktionsprozesse über und mit den Materialien fokussierend ausgewertet. Für den folgenden Beitrag wird anhand von videografischen Daten eine Analyse einer ausgewählten Sequenz vorgestellt, innerhalb derer insbesondere die ausgelösten Interaktionsprozesse in den Blick genommen werden.

2 Lernwerkstattarbeit in Kitas

In den letzten Jahren wurden in den kindheitspädagogischen Debatten zur Verbesserung von Bildungsqualität und Didaktik verstärkt Themen zur personellen, räumlichen und materiellen Lernumgebung diskutiert (vgl. Stieve 2018; Hormann & Schomaker 2018; Jung & Kaiser 2018; Alemzadeh & Nentwig-Gesemann 2020;

doi.org/10.35468/6009-04

Poliakova, Stenger & Zirves 2023). Hierzu zeigen zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Interaktionsqualität noch immer einen Bedarf an Verbesserung(en) der sprachlichen Begleitung u. a. durch das Schaffen ausreichender Sprachanlässe und das Erhöhen des kognitiven Anregungsgehalts in längeren dialogischen Prozessen (König 2009; Hopf 2012; Tietze et al. 2012; Pianta 2017; Kaiser-Kratzmann & Sachse 2022; Lichtblau & Wadepohl 2023 u. a.).
Zunehmend fällt der Blick auch auf Fragen zur Raumqualität und der jeweils angebotenen Lern- und Spielmaterialien für unterschiedliche Bildungsschwerpunkte sowie unterschiedliche Altersklassen (Krippe, Kita und Grundschule) (Beek 2006; Haug-Schnabel & Bensel 2012; Tinguelly et al. 2013; Stieve 2008; Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016; Knauf 2017; Pape et al. 2018 u. a.). Beide Aspekte, Interaktionsqualität und Gestaltung der für Kinder und ihre Bildungsprozesse anregungsreichen Lernumgebungen, ergeben sowohl personelle als auch räumlich-materielle Herausforderungen für Fachkräfte und Einrichtungen. In der pädagogischen Praxis sind Interaktionsqualität und die Gestaltung von Lernumgebung(en) untrennbar miteinander verbunden und erfordern Fachwissen, didaktisches Wissen, biografische Kompetenz und eine forschend-reflexive Haltung.
Es fehlen allerdings nach wie vor Konzepte und Rahmenbedingungen für ein didaktisches Handeln in Kindertageseinrichtungen, das Fachkräfte unterstützt, das Spannungsfeld von Lernbegleitung und Lernumgebung professionell und nachhaltig zu gestalten sowie durch geeignete (Reflexions-)Methoden dieses Handeln fortlaufend zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
Hieraus resultiert der Bedarf an Konzepten, die didaktische Prozesse im Hinblick auf die Verknüpfung von Beziehungsqualität, didaktischem Handeln und Umgebungsqualität in den Blick nehmen.
Ein perspektivenübergreifender Ansatz, der komplexe Anregungsfelder für Kinder als Trias von Interaktion, Material und Umgebungsgestaltung in den Blick nimmt, kann der Lernwerkstattansatz sein (vgl. hierzu u. a. Wenzel et al. 2011; Alemzadeh 2014).
Lernwerkstätten in Kitas als Orte von Deutungs- und Sinngebungsprozessen sowie der Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven verstehen sich als „Orte der Selbstbildung, der Selbstverantwortung und der Selbstreflexion“ (Hagstedt & Krauth 2014: 16). Sie sollen Kindern Momente des selbstständigen Tätigseins mit dem Erschließen „alltäglicher Zusammenhänge“ (Kaiser & Schäfer 2016: 8) ermöglichen. Die räumlich-materielle Umsetzung des Lernwerkstattkonzeptes erfolgt dabei in verschiedenen Kitas unterschiedlich und hängt stark von den vorhandenen strukturellen und personalen Bedingungen sowie von den konzeptionellen pädagogischen Grundlagen von Einrichtungen ab (vgl. Hormann & Schomaker 2018). Dabei kann die Lernwerkstattarbeit im separaten Lernwerkstattraum, mit mobilen Lernwerkstätten wie Lernwerkstattkisten oder einem Lernwerkstattwagen genauso wie in themenzentrierten Räumen wie Theaterwerkstatt, Bau- und

doi.org/10.35468/6009-04

Konstruktionswerkstatt, Atelier etc. stattfinden (vgl. Kaiser & Jung 2020). Kinder sollen „in ihrer Auseinandersetzung [mit den Dingen] unterstützt […] und [im Interaktionsprozess] zu neuen Fragen heraus[ge]fordert" (Kaiser & Schäfer 2016: 9) werden. Durch eine entsprechend aufmerksame und prozessorientierte Begleitung wird den Kindern ein individueller Raum für Fragen, Hypothesen- und Theorienbildung vorgehalten, sodass diese eine eigenständige, aktive und partizipative Beteiligung an ihren Lernprozessen erleben. Gemeinsame Dokumentationen sowie Reflexionen innerhalb der Interaktionsprozesse können zum Entwickeln neuartiger Denkweisen und Phänomenentschlüsselungen anregen und damit implizites Wissen explizit machen (vgl. Schäfer 2011: 15). Wahrheit ist demnach immer eine subjektive Erfahrung und Phänomene werden entsprechend aus der Perspektive der Beteiligten erkundet und durch eigene Deutungsweisen entschlüsselt. Pädagogische Fachkräfte brauchen jedoch Konzepte und Rahmenbedingungen für ein didaktisches Handeln, die sie dabei unterstützen, Interaktionsprozesse von Kindern mit und über die Dinge anzuregen. Die Arbeiten von Lichtblau und Wadepohl (2023) zeigen, dass das Gelingen von kognitiv-aktivierenden Fachkraft-Kind-Interaktionen von konkreten Voraussetzungen abhängig ist. Zentral scheint hier die Herstellung von Kongruenz, also die Herstellung von Passung in handlungsleitenden Orientierungen von Fachkraft und Kind zu sein. „Passung entsteht dann, wenn beide Seiten gleichberechtigt ihre Interessen und Bedürfnisse in die Interaktion einbringen können, diese wechselseitig anschlussfähig sind und dadurch eine geteilte Zielperspektive entsteht, die in einer zeitlich begrenzten Interaktionssequenz Orientierung schafft" (ebd.: 263).

3 Interaktionsprozesse im Kontext der Bereitstellung von bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien

Die Welt steckt voller Dinge, mit welchen wir alltäglich interagieren und die wir mit unterschiedlicher Intensität wahrnehmen. In einer geordneten, ästhetisch arrangierten und materialreichen Lernumgebung lösen bedeutungs- und verwendungsoffene Materialien aufgrund ihrer Unbestimmtheit eine intensive interaktive Auseinandersetzung (vgl. Kaiser & Jung 2020) über Materialbeschaffenheit und -eigenschaften aus, die mit Fragenstellungen und Hypothesenbildungen einhergehen. Im Tun fordern sie zu ästhetischen Denkweisen, gestaltendem Tätigsein sowie zur Phänomenentschlüsselung auf: *„Wofür ist das gut? Was kann ich damit tun? Wofür kann ich es (ge)brauchen?"*. Kennzeichnend für das Tätigsein mit bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien ist ein „kumulatives Zusammenspiel" (Brée & Schomaker 2019: 71) zwischen materieller Unbestimmtheit und Interaktionsprozessen als wechselseitige Prozesse der Beobachtung und des darauffolgenden Handels. Wir unterscheiden im Folgenden drei Ebenen:

doi.org/10.35468/6009-04

3.1 Interaktionen ‚mit' den Dingen

Menschen entwickeln Bedeutungen (vgl. Blumer 2013: 64) von Dingen, anhand derer sie ausgehend von Beobachtungen Handlungen mit den Dingen vollziehen. Dabei sind die „Wahrnehmungsurteile" (Waldenfels 2000: 95) ausgelöst durch visuelle, auditive, olfaktorische, gustatorische und taktile Reize kombiniert mit „Erfahrungsurteile[n]" (ebd.) aus vergangenen Erlebnissen grundlegend für die Bedeutungsentwicklung von Dingen. Gerade die Doppel- und Mehrdeutigkeit von bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien evoziert einen „emotionalen Zugang zum Lerngegenstand" (Reich 2019: 19) mit „Aufforderungen und Widerstände[n]" (Stieve 2008: 39), die dazu anregen unterschiedlichen Fragen nachzugehen. Erst in der eigenständigen, handelnden Auseinandersetzung mit den Dingen entstehen vielfältige Wechselwirkungen mit der Entwicklung individueller Bedeutungen.

3.2 Interaktionen ‚über' die Dinge

Sinnkonstruktionen von Dingen entwickeln und erweitern sich in sozialen Interaktionsprozessen (vgl. Blumer 2013: 64). Der soziale „Kontakt" (Reich 2019: 15) bildet dabei das Fundament für Interaktionen durch einen verbalen, nonverbalen und paraverbalen „wechselseitigen Verständigungsprozess" (Schäfer 2011: 18). Soziale Interaktionen *über* Materialeigenschaften, Bedeutungsweisen und Handlungsmöglichkeiten des bedeutungs- und verwendungsoffenen Materials schaffen dabei Momente gemeinsam geteilter Erfahrungen als „soziale Erfahrung[en]" (Schäfer 2014: 61), um einen „Schlüssel zur [gemeinsamen] Welterschließung" (Reich 2019: 15) zu konstruieren.

3.3 Interpretative Prozesse mit den Dingen und über die Dinge

Bedeutungen von Dingen können im Prozess der interaktiven Auseinandersetzung verändert und neu interpretiert werden (vgl. Blumer 2013: 64). Interaktionsprozesse ‚mit' und ‚über' bedeutungs- und verwendungsoffene Materialien bilden eine grundlegende Basis für „Dekonstruktions- und Rekonstruktionsprozesse" (Reich 2008 & 2010). Erst das Infragestellen bisheriger Bedeutungs- und Verwendungsmöglichkeiten führt zum Entdecken und Erproben neuartiger Handlungsweisen und Sinnkonstruktionen.

doi.org/10.35468/6009-04

4 Lara und das Wasser – über das Erzeugen sozialer Interaktionen mit verwendungs- und bedeutungsoffenen Materialien[1]

Im Rahmen des Forschungsprojektes *„Werkstatt für Praxisforschung. Dinge, Du & Ich: Bedeutungs- und verwendungsoffene Materialien in der Lernwerkstattarbeit“* wurde der Einsatz bedeutungs- und verwendungsoffener Materialien in Lernwerkstätten in Kitas gemeinsam mit Studierenden des BA Studiengangs Kindheitspädagogik analysiert. Dabei wurden videographische Daten in unterschiedlichen Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen erhoben. Studierende begleiteten Prozesse des Forschungsprojektes in der Datenerhebung wie auch Datenanalyse u. a. durch regelmäßig stattfindende Interpretationswerkstätten. Interpretationswerkstätten sind im Projektverständnis Orte kollaborativen Auswertens und Reflektierens. Der Schwerpunkt liegt dabei in Austauschprozessen über die videografierten Daten und im gemeinsamen Betrachten von ausgewählten, individuell vorbereiteten Sequenzen, dem Formulieren, Hinterfragen und Weiterentwickeln von Interpretationen als auch dem Finden von gemeinsamen Analyserichtungen und Lesearten.
Während des Datenerhebungsprozesses waren die Studierenden dabei in der Rolle der Lernbegleitung (LB).

Da wird Wasser gebaut – Ein Thema entwickeln





Lernbegleitung (LB): „Willst du mir zeigen, was du gebaut hast?“ Lara: „Das ist Wasser!“ LB: „Und was ist da auf dem Wasser?“ Lara: „Das geht bis hier.“ LB: „Hmh. Und was ist hier der Rand, was hast du da gebaut?“ Lara: „Da ist ein Baby hier drauf“ (zeigt auf Gardinenring). LB: „Das sind ganz schön viele, die auf dem Wasser sind.“ Lara: „Ja, ich habe blaues Wasser gelegt.“ LB: „Guck mal, hier sind noch ganz viele andere. Wollen wir das noch größer machen, zusammen?“ Lara: „Ja.“ LB: „Ja. Zeigst du mir, wie ich das machen soll, Ja?“

1 Alle in diesem Beitrag verwendeten Abbildungen sind eigene Aufnahmen der Autorinnen.

doi.org/10.35468/6009-04

Das Interesse von anderen wird geweckt – Interaktionsmodi erweitern sich





Anton (setzt sich dazu): „Soll das ein Meer sein?." Lara: „Das habe ich gemacht. Ein kleines Meer mit Rutschen." LB: „Eine Rutsche?" Lara: „Ja." LB: „Wo hast du denn eine Rutsche?" Lara: „Bei mir im Wasser." Gemeinsam legen sie Quadrate an die Fläche. Anton: „Und das soll dann das Meer sein?" Lara: „Ja". LB: „Soll ich hier weiter bauen oder soll ich dir helfen?" Lara: „Mir helfen". Lara zeigt der LB, wo Wasser und Rutsche hingehören, während sie Holzquadrate aneinanderlegen.

Destruieren und ein mehr an Material – Raum aneignen und verändern





LB: „Oh das wird aber eine lange Rutsche." Lara: „Das gehört zur Rutsche (zeigt auf Linien)." LB: „Das gehört alles dazu?" Lara: „Jetzt kommt Wasser." Beide legen zwischen den Linien Holzquadrate. Lara: „Wir machen es noch weit (steht auf)." LB: „Du meinst wir brauchen noch welche?" Lara: „Wir machen viele kaputt." LB: „Ok." Lara zerstört alle weiteren Bauten mit Ausnahme der gelegten Linie. LB: „Jetzt ist alles kaputt. Und was machen wir jetzt?" Lara: „Jetzt machen wir hier Wasser."

doi.org/10.35468/6009-04

Arbeiten in den Raum hinein – Raum einnehmen





Lara geht zur LB und nimmt sich Holzquadrate. Diese stapelt sie sich auf ihre Hand, bringt diese zu den anderen Holzquadraten, geht zurück und schiebt einige Holzquadrate. LB: „Die soll ich auch noch alle nehmen?“ Lara: „Du kannst.“ LB: „Ich soll sie dir geben? Und du bringst sie dann weg?“ Sie legen gemeinsam eine zweite Linie unter der vorhandenen Linie. Nachdem die Linien gleich lang sind, treffen sie die Absprache, dass die LB die obere Reihe der Linie und Lara die untere Reihe verlängert.

Erzeugen und Festigen einer gemeinsam entwickelten Interaktionskultur





Lara und die LB stapeln Holzquadrate gleich hoch. Dabei verändern und vergleichen sie Höhe. Danach legt Lara Holzquadrate vom Stapel an die Linie. Am Ende der Linie geht Lara mit dem Stapel zur anderen Seite und legt eine dritte Reihe. Sie geht zurück zum Anfang der Linie und beginnt eine vierte Reihe, wo beide abwechselnd Holzquadrate legen.

4.1 Interaktionsprozesse ‚mit und über' die Holzquadrate

Das Mädchen interagiert mit und über das Material. Innerhalb der Prozesse „Empfinden, Wahrnehmen und Erkennen“ (Waldenfels 2000: 98) finden sinnlich-leibliche Interaktionserfahrungen mit den Holzquadraten statt. Ihre Empfindungen und Wahrnehmungen drückt sie in ihrem Tätigsein, beispielsweise im Legen einer großen Fläche und von langen Reihen aber auch im Destruieren der

doi.org/10.35468/6009-04

vorhandenen Konstruktionen, aus. Dabei nimmt sie die Materialeigenschaften Form, Farbe und Symmetrie des Materials wahr, was zum Legen mehrerer gleich langer Reihen führt. Im Rahmen der Erkenntnis löst der ästhetische Reiz der blauen Holzquadratseite die Assoziation mit Wasser und Rutschen aus, die sie im Prozess des ästhetischen Gestaltens versucht nachzukonstruieren (vgl. Duncker 2007: 205; vgl. Waldenfels 2000: 98). In der Phase des „Durcharbeitens" (Lee 2010) stellt sie fest, dass nicht mehr ausreichend Holzquadrate vorhanden sind. Diesen materiellen Konflikt löst sie, indem sie alle Konstruktionen bis auf ihre Reihe zerstört, die Holzquadrate aus den kaputten Konstruktionen heraussortiert und neu verwendet. Das Weiterbauen ist dabei somit nur durch Dekonstruktion anderer Konstruktionen möglich.

4.2 Interaktionsprozesse mit und über den Raum Lernwerkstatt

Interaktionen mit dem Raum Lernwerkstatt finden durch konkrete Denkprozesse in Form von Bewegungen und Bewegungsabläufen im Raum (vgl. Schäfer 2014: 74) statt, die grundlegend für Aneignungs- und Orientierungsprozesse sind, um „sachliche und soziale Botschaften" (Schäfer 2018: 19) des Raumes zu entschlüsseln. Durch das Schaffen individueller Orientierung wird ein eigener „Wahrnehmungsraum" (Kruse & Graumann 1978: 179) kreiert sowie die Handlungsfläche in der vorgefundenen Umgebung erweitert. Beeinflusst vom subjektiv wahrgenommenen Raum entwickelt, erprobt und erweitert sie mit Unterstützung der Lernbegleitung ihre Handlungsfläche, indem Orte im Raum gezielt ausgewählt werden. Der Raum nimmt dabei die Rolle eines doppelten Interaktionsinstrumentes ein, da mit und über ihn durch Handlungen interagiert wird (s. Sequenz 3 & 4) (vgl. Kruse & Graumann 1978: 186). Dadurch erfolgt eine Weiterentwicklung und Erprobung des individuell kreierten Erfahrungsraumes *‚Lernwerkstatt'*. Das Zerstören der Konstruktionen sowie Transportieren und Ausbreiten der Holzquadrate sorgt für eine „aktive Veränderung von Räumen bzw. Raumbereichen" (Metzger 2010: 92) - mit unterstützendem Einfluss der Lernbegleitung. Sinnliche Wahrnehmungsprozesse und die daraus resultierenden Veränderungen im Raum erzeugen eine neue individuelle, temporäre Raumkultur, in der das Mädchen mit „ihren Bedürfnissen auf die Umwelt Einfluss nehmen" (ebd.) kann.

4.3 Soziale Interaktionsprozesse

Innerhalb der sozialen Interaktion mit der Lernbegleitung erweitert das Mädchen ihre Bedeutungen von Raum, Material und Beziehung (vgl. Blumer 2013: 64). Unterstützenden Einfluss hat das resonante Interaktionsverhalten der Lernbegleitung sowohl im Rahmen der Dialogführung wie auch in den stattfindenden Handlungen (vgl. Schäfer 2014: 80). Signifikant ist in diesem Zusammenhang die Einnahme einer empathischen und ressourcenorientierten Grundhaltung auf Seiten der Lernbegleitung, welche in Spiegelungen der Handlungen wie dem

doi.org/10.35468/6009-04

gemeinsamen Legen der Reihe und in der wertschätzenden Dialogführung sichtbar wird. Besonders hervor sticht die „aufmerksame Zurückhaltung“ (Alemzadeh 2016: 41; Schäfer 2014: 81), indem die Lernbegleitung der „Aktivität der Kinder den Vortritt lässt, um die individuellen Möglichkeiten […] zu erfassen“ (Alemzadeh 2016: 41). Durch wahrnehmendes Beobachten versucht sie, die Gedanken und Tätigsein(s)prozesse vom Mädchen nachzuvollziehen und kognitiv zu strukturieren (vgl. Schäfer 2012: 6). Wechselseitige Verständigungsprozesse durch Nachfragen und Weiterdenken schaffen zudem einen freien Raum für „Ideenentwicklungen“ (Lee 2010) und Rollenerprobungen und bilden Ausgangspunkte für kognitiv-anregende Dialogführung. Das Mädchen nimmt in der sozialen Interaktion die für sie neue soziale Rolle der Anleitung ein und zeigt der Lernbegleitung, welche Handlungen mit den Holzquadraten vollzogen werden sollen.
Schlussfolgernd betrachtet kennzeichnet das Tätigsein des Mädchens ein „Wechselspiel zwischen Einheit und Entfaltung, Ordnung und Freiheit“ (Stieve 2012: 62) in einer leiblich-sinnlichen Verflechtung (vgl. Wolf 2017: 14) mit den drei Ebenen Material, Raum und soziale Interaktion. Das resonante Interaktionsverhalten der Lernbegleitung hat einen erheblichen Einfluss auf diesen Prozess und öffnet einen Raum für die Erprobung vielfältiger Aneignungsweisen, um „soziales, motorisches, kognitives und psychisches Lernen“ (ebd.) zu ermöglichen und zu evozieren.

5 Schlussfolgerungen: Interaktionsprozesse in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten

Lernwerkstattarbeit mit Kindern ist immer in Interaktionsprozessen mit Kindern, Erwachsenen und Dingen organisiert. Sie fokussieren Momente des Hinterfragens und Erprobens neuartiger Aneignungs- und Denkweisen sowie gemeinsam geteilten Erfahrungen von Kindern mit Kindern und von Kindern und Erwachsenen. Kennzeichnend für Interaktionsprozesse innerhalb derer Erfahrungen miteinander geteilt werden sind auch das Auftreten von „mehrdeutigen, missverständlichen oder herausfordernden Situationen“ (Weltzien 2014: 126), was die Nachvollziehbarkeit kindlicher Denkweisen erschweren kann. Mit Blick auf das didaktische Handeln pädagogischer Fachkräfte braucht es reflektierte Erfahrungen in der Qualifizierung oder Weiterbildung, die es ermöglichen, ein Verständnis für die Interaktionsprozesse von Kindern zu entwickeln sowie dazu anzuregen, das eigene Interaktionsverhalten zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
In kindheitspädagogischen Studiengängen kann Lernwerkstattarbeit als „praxisnahe und offene Erfahrung auf mehreren Ebenen“ (Lehmann 2013: 57) verstanden werden, die ein Erproben, Gestalten und Reflektieren von Interaktionen durch den vorhandenen Raum mit einer materiellen Vielfalt auf struktureller

doi.org/10.35468/6009-04

Ebene sowie einer wertschätzenden Beteiligungskultur mit dem Erproben unterschiedlicher sozialer Rollen auf soziokultureller Ebene ermöglichen soll. Selbst- und Fremdbeobachtungen, Materialerfahrungen, Dialoge mit Studierenden und Dozierenden sowie Reflexionen schaffen eine partizipative Kultur des Lernens mit dem Ziel, die eigenen Interaktionskompetenzen sowie den professionellen Habitus zu erweitern, um „pädagogische Situationen auf der Grundlage von Wissensbeständen zu planen, zu gestalten […] [und] zu reflektieren" (Weltzien 2014: 126). Dafür braucht es Beobachtungen und Beobachtungsanlässe, die in Lernwerkstätten bearbeitet werden können.

Der Einsatz bedeutungs- und verwendungsoffener Materialien in der Lernwerkstattarbeit inspiriert und irritiert zugleich innerhalb der interaktiven Auseinandersetzung aufgrund mehrdeutiger Materialeigenschaften. Bewusste wie auch unbewusste „selbstgesteuerte Untersuchungen" (Brée 2016: 122) durch „Kreieren, Durcharbeiten und Entdecken" (Lee 2010) des bedeutungs- und verwendungsoffenen Materials bringen, gerade in der Phase des Durcharbeitens, Materialkonflikte hervor. Vorerfahrungen in Form von implizitem sowie explizitem Wissen (vgl. Reich 2010: 21; vgl. Duncker 2010: 13), die eigene doppelte Wahrnehmung und das individuelle Wohlbefinden (vgl. Reich 2010: 21) beeinflussen dabei die Umgangsweisen und Materialerfahrungen, was die „Chance eine[r] reflexiven Kultur des Wahrnehmens und Fragens" (Brée 2016: 122) hervorbringen kann. Wir sprechen deshalb von einer doppelten Wahrnehmung, weil wir damit zum einen das meinen, was wir außerhalb unseres Körpers wahrnehmen und zum anderen das, was wir empfinden. Materielle „Realbegegnungen" (Reich 2008: 144) als „direkte Erfahrung[en]" (ebd.) sollen Studierende dabei unterstützen, die Perspektive des Kindes einzunehmen, um ein Verständnis für unterschiedliche Denk- und Aneignungsweisen zu entwickeln (vgl. Brée 2016: 122).

Fokussierend auf ein Problem und/oder Phänomen wird durch interaktive Anstöße ein „gemeinsames gedankliches Voranschreiten" (Schäfer 2011: 18) kreiert, um Entschlüsselungen des Problems und/ oder Phänomens vorzunehmen. Hierzu bedarf es Interaktionsprozesse, die beeinflusst durch „implizites Wissen, subjektive Annahmen, [und] langjährig gewachsene Deutungsmuster" (Heppekausen 2013: 112) auch Unklarheiten sowie Doppel- und Mehrdeutigkeit hervorrufen können. Dies macht Reflexion zu einem bedeutsamen didaktischen Instrument von Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Über Sie kann eine Verknüpfung der inhaltlichen Ebene über den Lerngegenstand mit der eigenen Biografie und Persönlichkeit stattfinden (vgl. Jansa et al. 2019: 39), indem „implizites Handlungswissen zum Gegenstand gemeinsamen [und/] oder auch individuellen Nachdenkens" (Wedekind 2013: 24) gemacht wird, um eine „innere und äußere Distanz" (Heppekausen 2013: 112) der Situation herzustellen.

doi.org/10.35468/6009-04

Literatur

Alemzadeh, Marjan & Nentwig-Gesemann, Iris (2020): Einleitung: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. In: Weltzien D. et al. (Hrsg.) (2020): Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 9-26.

Alemzadeh, Marjan (2016): Zwischen aufmerksamer Zurückhaltung und bewusstem Handeln. Das wahrnehmende Beobachten – in der offenen Arbeit besonders wichtig. Die Kindergartenzeitschrift, 43/2016.Stuttgart: Klett Kita, 40-43. Verfügbar unter http://www.alemzadeh.de/assets/pdf/Alemzadeh_Kindergartenzeitschrift_43-2016.pdf [letzter Zugriff am 31.05.2021].

Alemzadeh, Marjan (2014): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/ [letzter Zugriff am 09.11.2018].

Beek, Angelika von der (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Berlin: Verlag das Netz.

Blumer, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Brée, Stefan (2016): Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: Schmude C. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 106-126.

Brée, Stefan & Schomaker, Claudia (2019): Zur Gestaltung der Interaktionen mit bedeutungsoffenen Materialien. Das Entdecken, Forschen und Gestalten von und mit Dingen. In: Cloos P. et al. (Hrsg.) (2019): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Freiburg im Breisgau: Herder, 65-74.

Duncker, Ludwig (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Duncker, Ludwig (2010): Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Duncker L. et al. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer, 12-17.

Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (2014): Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: Hagstedt, H. & Krauth, I. (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für die Schule von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 8-18.

Haug-Schnabel, Gabriel & Bensel, Joachim (2012): Räume erobern aus eigener Kraft mit selbstgewähltem Ziel – eine Blickschulung mit Konsequenzen für pädagogisches Handeln. In: Haug-Schnabel G. et al.. (Hrsg.) (2012): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten, Berlin: Verlag das Netz, 109-118.

Heppekausen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Coelen H. et al.(2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.

Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Hormann, Kathrin & Schomaker, Claudia (2018): Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Weltzien D. et al.(Hrsg.) (2018): Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum (Band 22), Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 137–179.

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S. & Jochums, Anna (2019): Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 32-42.

Jung, Edita & Kaiser, Lena S. (2020): „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit." Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 259-274.

doi.org/10.35468/6009-04

Jung, Edita & Kaiser, Lena S. (2018): Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen“ einen Sinn geben. In: Weltzien D. et al. (Hrsg.) (2018): Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Materialien zur Frühpädagogik (Band 22). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag, 97-136.

Kaiser, Lena S. & Jung, Edita (2020): Lernwerkstätten in Kindertagesstätten – Partizipative Didaktik. In: Neuß N. (Hrsg.) (2020): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage, Berlin: Cornelsen, 175-186.

Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerhard E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten - was sie sind und wer dort lernt. In: Entdeckungskiste, 2016 (2), Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 6-9.

Kaiser-Kratzmann, Jens & Sachse, Steffi (2022): Sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen einbinden. In: Dies. (Hrsg.) (2022): Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. Münster: Waxmann, 295-300.

Knauf, Helen (2017): Visuelle Raumanalyse. Frühe Bildung, Jg. 6; Heft 1, 33-40.

König, Astrid (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, Lenelis & Graumann, Carl F. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Hammerich K. et al. (Hrsg.) (1978): Materialien zur Soziologie des Alltags. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 20/1978, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 177-219.

Lee, Kerensa(2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.

Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen H. et al.(Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 55-68.

Lichtblau, Michael & Wadepohl, Heike (2023): „Professionalisierung durch Weiterqualifizierung?“. Ergebnisse zur Wirksamkeit der KoAkiK-Weiterqualifizierung für frühpädagogische Fachkräfte zur kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. In: Cloos P. (Hrsg.) (2023): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 256-269.

Metzger, Roland (2010): Räume als Spiel- und Erfahrungsräume. In: Duncker L. et al. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer, 92-95.

Pape, Judith; Renz-Rathfelder, Sofia; Belfiore, Cinzia; Rücker, Michaela; Jusek, Lisa & Schaich, Ute (2018): Forschungsprojekt „Erfahrungswelten“. Lernwerkstätten-Pädagogik mit Kindern unter drei Jahren im Forschungsorientierten Kinderhaus der Frankfurt University of applied science. Verfügbar unter: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Einrichtungen_Services/Weitere_Einrichtungen/Lernwerkstaetten/Forschungsbericht_Erfahrungswelten_inkl_Anhang-final.pdf [letzter Zugriff am 22.06.2021].

Pianta, Robert C. (2017): Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In: Wertfein M. et al. (Hrsg.) (2017): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 22-34.

Poliakova, Antonina; Stenger, Ursula & Zirves, Michèle (2023): Zum Verhältnis pädagogisch intendierter und gelebter Räume. In: Cloos P. et al. (Hrsg.) (2023): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 130-145.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Reich, Kersten (2019): Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit. In: Schenker I. (Hrsg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 12-33.

Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

doi.org/10.35468/6009-04

Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, 53-69.

Schäfer, Gerhard E. (2018): Kultur des Lernens – pädagogische Orientierungen. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturderlernens_PaedagogischeOrientierungen.pdf [letzter Zugriff am 25.05.2021].

Schäfer, Gerhard E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, Gerhard E. (2012): Wahrnehmendes Beobachten. In: Betrifft Kinder. 04/2012. Weimar & Berlin: Verlag das Netz, 6-14.

Schäfer, Gerhard E. (2011): Was ist Erfahrungslernen? Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens. In: Henneberg R. et al. (Hrsg.) (2011): Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung- Beziehung- Dialog. Ein Fotoband. Seelze: Klett Kallmeyer, 13-24.

Schüllenbach-Bülow Esther & Stieve, Claus (2016): Raum anders erleben. Weimar: Verlag das Netz.

Stieve, Claus (2018): Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum". In: In Weltzien D. et al. (Hrsg.) (2016): Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum, Band 22. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 31-57.

Stieve, Claus (2012): Arrangierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In: Dörpinghaus A et al. (Hrsg.) (2012): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann, 57-86.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink Verlag.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Verfügbar unter: http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20 Broschuere.pdf [letzter Zugriff am 21.08.2021].

Tinguelly, Luzia et al. (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Eine Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign im Vergleich zwischen Kitas mit privilegieren und sozial benachteiligten Kindern. Fribourg: ZeFF. https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Spielumwelten_SCHLUSSBERICHT_neu.pdf (letzter Zugriff am 17.02.2023).

Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2020].

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. et al. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.

Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Wenzel, Sascha; Wedekind, Hartmut; Parson, Dorit; Knoke Andreas; Kaske, Stefanie & Gabriel, Erika (2011): Audit - für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Verfügbar unter: https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Audit_4._Aufl._beschreibbar.pdf [letzter Zugriff am 12.07.2021].

Wolf, Barbara (2017): Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. München: Verlag Karl Alber Freiburg.

doi.org/10.35468/6009-04

Pascal Kihm, Patrick Peifer und Markus Peschel[1]

Nonvokalitäten und Lehr-Lern-Prozesse – Eine (Sekundär-)Analyse von Unterrichtsvideos zu Kommunikationseinflüssen beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren und im Schulunterricht

1 Hinführung und Begriffsklärung

Ein Großteil der menschlichen Kommunikation findet über körpersprachliche Aspekte statt, die – je nach Forschung, die man zugrunde legt – zwischen 50 % und 95 % ausmachen (vgl. Argyle 2002; Heidemann 2003; Košinár 2009; Bernhardt 2019). Obwohl folglich lediglich 5 % bis 50 % der Kommunikation über die gesprochene Sprache ausgedrückt wird[2], wird der verbale Anteil von Kommunikation in nahezu allen Lehr-Lern-Forschungen bzw. Unterrichtsforschungen als zentrales Merkmal der Unterrichtskommunikation (und -interaktion) angenommen und interpretiert. Auslegungen der Kommunikation werden ausschließlich über diese meist eindeutig messbaren und transkribierbaren Anteile der gesamten Kommunikation getroffen, entsprechend werden in der Forschung weiterreichende, nonverbal-vokale und nonverbal-nonvokale Kommunikationsebenen in der Analyse von Lehr-Lern-Situationen[3] vernachlässigt (vgl. Schulz von Thun 1981; Gröschner 2007; Leisen 2010; 2015). Die empirische Forschung nutzt entsprechend nur einen geringen Teil der in Kommunikationstheorien bzw. in lehrpraktischer Umsetzung bereits seit langem etablierten Ebenen, die z. B. Košinár (2009) differenziert:

---

1 Der Beitrag basiert auf einem Poster, welches von und mit Studierenden der Didaktik des Sachunterrichts (Universität des Saarlandes) konzipiert und entwickelt wurde. Wir danken Tina Federspiel, Katja Kornberger, Christian Kunz, Mark Liebig und Anna Meyer für die gemeinsame, kritisch-konstruktive Arbeit am Poster.

2 Eine weitere Differenzierung, auf die nachfolgend noch eingegangen wird, ist zwischen verbal-vokaler und nonverbal-vokaler Sprache möglich, was die konkret gesprochenen Inhalte (mittels Worten) weiter reduzieren würde.

3 Lehr-Lern-Situationen sind eine „Form sozialen Verhaltens, in dem die Mitspieler (Lehrer und Schüler) unterschiedliche, aber sich wechselseitig ergänzende Rollen übernehmen“ (Richert 2005: 39; vgl. auch Goffman 2003).

doi.org/10.35468/6009-05

1. **Verbal-vokale Kommunikation:** Dieser Bereich deckt die gesprochene Sprache ab (vgl. Argyle 2002; Košinár 2009). Dabei geht es i. W. um Informationen und Inhalte (nach Rosenbusch 2004 sind dies vor allem Begriffe, Regeln, Sachverhalte, Handlungen usw.), die übermittelt bzw. ausgetauscht werden und somit den Sachaspekt der Kommunikation fokussieren (vgl. Schulz von Thun 1981). Wir bezeichnen dies im Folgenden auch als Verbalitäten.
2. **Nonverbal-vokale Kommunikation (Paralinguistik):** In diesen Bereich „fallen die Intonation (Prosodik), z. B. Sprachmelodie, Pausen, Sprachrhythmus und selbstständige Akzente wie Lachen und Seufzen“ (Košinár 2009: 22; vgl. auch Rosenbusch 1995; 2004; Argyle 2002), also die akustische Sprachbegleitung bzw. „Untermalung“ der Inhalts- bzw. Informationsübermittlung. Wir bezeichnen dies im Folgenden als nonverbale „Vokalitäten“ und grenzen diese zu den nonverbalen „Nonvokalitäten“ (s. 3.) und den verbalen „Vokalitäten“ bzw. „Verbalitäten“ (s. 1.) ab.
3. **Nonverbal-nonvokale Kommunikation (Körpersprache, Proxemik):** Dieser Bereich umfasst „neben Gestik, Mimik, Körperhaltung und Blickrichtung auch räumliches Verhalten [die sog. Proxemik; Anm. d. V.], Körperbewegung, Kleidung, Frisur und Artefakte“ (Košinár 2009: 22; vgl. auch Argyle 2002). Auch energetische Aspekte wie Körperspannung und Atmung werden unter diesen Bereich, den wir im Folgenden zusammenfassend als *„Nonvokalitäten“* bezeichnen, subsumiert (vgl. Argyle 2002; Košinár 2009).[4]

Inhalte und Informationen werden nach Schulz von Thun (1981) zwar überwiegend verbal übermittelt, Beziehungsaspekte, Appelle und Selbstkundgaben (nach Schulz von Thun 1981) aber überwiegend nonverbal[5] ausgetauscht, v. a., je unbewusster sie ausgesendet werden (vgl. Rosenbusch 2004). „Freude, Begeisterung, Zuneigung, Angst [oder auch Ablehnung und Skepsis; Anm. d. V.] werden relativ selten verbalisiert, spiegeln sich jedoch häufig in der Mimik, Gestik und Paralinguistik von Schülern und Lehrern wider“ (Rosenbusch 1995: 179). Diese Kommunikationsebene ist aber u. E. in besonderem Maße in Lehr-Lern-Situationen oder Unterrichtssituationen relevant – und hier insbesondere in Bezug auf die Aushandlung von „Stimmigkeit“ zwischen Verbalitäten und Nonverbalitäten, wie im Folgenden mit dem Fokus auf Offene Experimentiersituationen in Unterricht bzw. Lernwerkstätten exemplifiziert werden soll.

4 Wenn wir von „Nonvokalitäten“ schreiben, beziehen wir uns dezidiert auf den nonverbal-nonvokalen Anteil menschlicher Kommunikation (also auf Körpersprache, Proxemik, Mimik, Gestik usw.). Schreiben wir „Nonverbalitäten“, meinen wir sowohl ihren nonverbal-vokalen (Paralinguistik) als auch ihren nonverbal-nonvokalen Anteil. „Verbalitäten“ meint den sprachlichen (verbal-vokalen) Anteil der Kommunikation (mittels Worten).

5 Eine Differenzierung in nonverbale Vokalitäten, Nonvokalitäten oder weitere Spezialfälle proxemischen Verhaltens, also des Verhaltens im Raum, (z. B. generell Anwesenheit, Abwesenheit) nimmt Schulz von Thun nicht vor.

doi.org/10.35468/6009-05

2 Problemstellung

In der Lehr-Lern-Forschung (vgl. McCroskey et al. 2006; Gröschner 2007) und Lehrer*innenbildung (vgl. Košinár 2009; Grewe & Möller 2020) liegt der Fokus bislang einseitig auf der Analyse des verbal-vokalen Anteils der Lehr-Lern-Kommunikation (Verbalitäten, Vokalitäten) – dies gilt u. E. sowohl (1) im Kontext Schulunterricht als auch (2) im Kontext Lehr-Lern-Labor bzw. Schülerlabor sowie (3) im Kontext Lernwerkstatt und Hochschullernwerkstatt.[6,7]

In Studien zur Unterrichtsqualität im *Kontext Schule* fällt auf, dass das Beobachtungsinstrumentarium zur Erfassung der Unterrichtsqualitätsmerkmale – etwa Klassenführung, Strukturierung, Aktivierung (zu den Begriffen siehe Helmke 2007) – „eher auf verbale Kommunikation als Interaktion setzt als detailliert nonverbale Kriterien der Kommunikation zu analysieren" (Gröschner 2007: 3). Kommunikationsorientierte Forschungen zu Unterricht analysieren vor allem verbale Sprachanteile, wobei die Forschenden oftmals die (verbal-vokalen) Sprech*zeiten* bzw. Sprech*anteile* von Lehrpersonen und Schüler*innen fokussieren und daraus Qualität von Unterrichtsgestaltung ableiten (vgl. z. B. Möller et al. 2006: 165 f.; Helmke et al. 2007: 25). Nonverbal-kommunikative Analysen oder Befunde zu Nonvokalitäten liegen bisher nur sehr sporadisch vor (vgl. Gröschner 2007: 4 f.; Grewe & Möller 2020: 339 f.).

Anhand eines Beispiels soll die differente Wirkung dieser Kommunikationsaspekte (hier v. a. verbal-vokal vs. nonverbal-nonvokal) in einer Unterrichtssituation in Kap. 3 exemplifiziert werden. Ein weiteres Beispiel zeigt, dass die Problematik der Analyse von Lehr-Lern-Situationen mittels Sprechzeitanteilen auch im *Kontext Lehr-Lern-Labor bzw. Schülerlabor* zu konstatieren ist: Ein hoher Redeanteil der Schüler*innen gilt dabei als Indikator für eine hohe „echte" Lernzeit bzw. für eine starke Lernendenzentrierung; diese wird wiederum als Merkmal einer hohen Unterrichtsqualität angesehen (ebenso Helmke et al. 2007). Aus der Messung von Sprechzeiten bzw. Sprechanteilen der Akteur*innen (Schüler*innen, Betreuer*innen) wird auf den „Anteil aktiv-produzierender Lernendenzeit" (Rehfeldt et al. 2020: 164) – im Sinne echter Lernzeit – geschlossen. Aufbauend auf dem Ansatz der Erhöhung von Schülerorientierung bzw. der aktiven Lernen-

---

6 Zu den begrifflichen und inhaltlichen Differenzierungen vgl. AG Begriffsbestimmung (2022), Kelkel & Peschel (2019) oder Kihm in diesem Band.

7 In (Hochschul-)Lernwerkstätten wird der Lern-Aushandlung und Lern-Situationsgenerierung deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet, wohingegen im Unterricht „die Sache" der dominierende Faktor ist. Schülerlabore (und Lehr-Lern-Labore) sind, anders als (Hochschul-)Lernwerkstätten, meist aus MINT-Initiativen entstanden und weisen, meist durch die Nähe zu einer Fakultät, eine differenziertere Fachbezogenheit auf (vgl. Peschel 2016: 123 f.). Da sich die Lehr-Lern-Angebote also in den jeweiligen Arrangements bzw. in den didaktischen Planungen und Theoriebezügen unterscheiden und daraus unterschiedliche Kommunikationsrahmen resultieren, ist diese Differenzierung u. E. notwendig.

doi.org/10.35468/6009-05

denzeit wird das Ziel verfolgt, die Redezeit der Schüler*innen im Vergleich zur Redezeit der Betreuer*innen zu steigern bzw. die Redezeit der Betreuer*innen zu minimieren (vgl. Völker & Trefzger 2011: 7). Auch im *Kontext bzw. „Ansatz des Lernens in einer Lernwerkstatt" (Brunner et al. 2013: 71; Herv. d. V) bzw. Hochschullernwerkstatt* wird die Schülerorientiertheit einer Lehr-Lern-Situation von einigen Autor*innen (z. B. Brunner et al. 2013; Hummel & Schneider 2017) primär durch das Fehlen von „verbale[n] Anregungen durch die Lernberatung" (Brunner et al. 2013: 71) bestimmt. „Lernbegleitung" (Gruhn 2021: 97 ff.) oder „Lernwerkstattarbeit" (VeLW 2009: 8) werden hier als (verbal-vokale) Zurückhaltung oder Nicht-Eingreifen (durch Nicht-Sprechen) konzeptualisiert und – ebenfalls – über die Sprechzeit bzw. den Sprechanteil der Lernbegleiter*innen operationalisiert und gemessen. Hummel und Schneider (2017: 143 ff.) beispielsweise vergleichen den Sprechanteil und die Länge der Redebeiträge von Kindern mit denen von Studierenden, die als Lernbegleitung agieren[8], und schließen daraus auf die „aktive Beteiligung der Kinder an dem Gespräch" (ebd.: 143).
Durch diesen Fokus auf messbare Indikatoren wird u. E. jedoch – im Kontext von Lernwerkstätten, Lehr-Lern-Laboren oder Schulunterricht – die Lehrenden-Lernenden-Interaktion auf verbale Prozesse verkürzt; der Anteil nonverbaler Kommunikation wird zumeist nicht erhoben und nicht als Einflussfaktor analysiert. Kapitel 3 greift entsprechend Beispiele aus den unterschiedlichen Kontexten auf und analysiert die Kommunikation exemplarisch und sensibel für die o. g. verschiedenen Ebenen der Kommunikation (Kap. 1; vgl. Košinár 2009).

3 Analyse von offenen(?) Lehr-Lern-Situationen

Ausgehend von der oben beschriebenen Problemstellung (einseitige Fokussierung des verbal-vokalen Anteils bei der Analyse von Lehr-Lern-Situationen und Auslegungen der Kommunikation ausschließlich über meist eindeutig transkribierbare Anteile) adressiert dieses Kapitel die Frage, welchen Einfluss Nonverbalitäten (schwerpunktmäßig Nonvokalitäten) auf die Kommunikation in offenen Lehr-Lern-Situationen und somit auf die „Interaktionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden" (Kunter & Ewald 2016: 14) haben. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Kommunikationen und Interaktionen – und damit zu einem wesentlichen Anteil die Nonverbalitäten und Nonvokalitäten – den Kern von (Hochschul-)Lernwerkstattarbeit ausmachen (vgl. Schmude & Wedekind

8 Das Gesprächsverhalten der Studierenden wird als zurückhaltend beschrieben. Als Ziel wird formuliert, viele offene Fragen einzubringen, die vielfältige Sprechgelegenheiten der Kinder begünstigen sollen (vgl. Hummel & Schneider 2017: 143ff.). Wir erfahren in den Beschreibungen der Lehr-Lern-Situation aber wenig über nonverbal-vokale (Lautstärke, Pausen, Betonung, Räuspern, Seufzen) oder nonverbal-nonvokale Interventionen (Körpersprache: verschränkte Arme, Mimik: Augenrollen, Gestik: Zeigefinger, Bewegen im Raum, Atmung u.v.m.) der Studierenden.

doi.org/10.35468/6009-05

2014; Kihm & Peschel 2020; Rumpf & Schmude 2021; AG Begriffsbestimmung 2022; s. dazu auch Kihm in diesem Band).
Um die Interaktionen und Kommunikationen in Lehr-Lern-Situationen umfangreicher bzw. ausgewogener zu erfassen als durch Sprech*zeit*messungen (Kap. 3.1) werden videographierte (Kap 3.2) bzw. teilnehmend beobachtete (Kap. 3.4) Lehr-Lern-Situationen unter nonvokalen Gesichtspunkten (re-)analysiert. Dargestellt werden u. a. erste Ergebnisse einer (Re-)Analyse bestehender Unterrichtsvideos, die aus zwei verschiedenen Projekten stammen:

- **Kontext Lehr-Lern-Labor/Schülerlabor**: Lehr-Lern-Labor-Timer zur Sprechzeiterfassung der verschiedenen Interaktionen von Betreuer*innen und Schüler*innen (Kap. 3.1)
- **Kontext Schulunterricht:** BiQua-Studie (ViU: Early Science) (Möller et al. 2002; Möller et al. 2006) (Kap. 3.2)
- **Kontext Hochschullernwerkstatt/Lernwerkstatt:** Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) (Peschel 2009; 2014) (Kap. 3.4)

3.1 Kontext Lehr-Lern-Labor/Schülerlabor: Sprechzeitmessungen

Völker und Trefzger (2011: 7) stellen einen „Lehr-Lern-Labor-Timer" zur „Zeiterfassung der verschiedenen Interaktionen von Betreuer und Schülern bei der Durchführung von Lehr-Lern-Laboren" (Völker 2011: 1) bzw. Schülerlaboren vor, der auch gegenwärtig noch in Forschungen referenziert bzw. genutzt wird (vgl. z. B. Rehfeldt et al. 2020). Ein Blick in das Manual weist dabei aus, dass die „Betreuer-Schüler-Interaktion" vornehmlich als verbal-vokale Kommunikation operationalisiert bzw. transkribiert wird und vor allem Sprechzeiten bzw. Sprechanteile der Akteur*innen gemessen werden (Völker 2011: 5ff.): z. B. „Betreuer erklärt ...", „Betreuer nennt im Vorfeld des Experiments, was zentral ist", „Betreuer gibt Anweisung" oder „Betreuer fragt nach". Als Ziel wird dabei ausgewiesen, den „durchschnittliche[n] Anteil der Betreuerzeit im Laufe der Betreuungen [zu] [ver]kleiner[n] und [den] gemittelte[n] Anteil der Schülerzeit" (Völker & Trefzger 2011: 7) zu vergrößern. Von der Analyse der Timer-Daten wird also auf den „Anteil aktiv-produzierender Lernendenzeit" (Rehfeldt et al. 2020: 164) geschlossen; gemessen ausschließlich an der *Rede*zeit der Schüler*innen im Vergleich zur *Rede*zeit der Betreuer*innen.

3.2 Kontext Schulunterricht: Reanalyse eines Unterrichtsvideos aus der BiQua-Studie (ViU: Early Science)

Aus der BiQua (Bildungsqualität in Schule)-Teilstudie „Experimentelle Schulstudie zur Variation an Strukturiertheit im Unterricht zum Schwimmen und Sinken" (Möller et al. 2002; 2006) stehen Videodaten zur Verfügung, die mit Fokus auf weitere Kommunikationsebenen reinterpretiert wurden (vgl. zu Reinterpretationen dieser Videosequenz auch Geiss & Schumann 2014 – mit Fokus

auf Sacherschließungsprozesse und die Ausbildung eines Forschungshabitus). Sechs dritte Klassen wurden über acht Doppelstunden von derselben Lehrperson[9] unterrichtet. Dabei gab es zwei Unterrichtsvariationen, die sich im Grad der Strukturierung unterscheiden.[10] In der Bedingung „geringere Strukturierung" (von Möller et al. auch als „Werkstattunterricht" bezeichnet; vgl. 2002: 185; 2006: 165) sollte die Lehrperson sich mit inhaltlich-strukturierenden Gesprächshilfen resp. Äußerungen wie Zusammenfassungen, weiterführenden Impulsen bzgl. Erkenntnissen/Lernwegen oder Rückmeldungen möglichst zurückhalten (vgl. Hardy et al. 2006).[11] Diese Zurückhaltung wird jedoch primär auf reduzierte *Sprechzeit*anteile bezogen: In einem Screeningverfahren analysierten mehrere unabhängige Kodierer*innen die Lehrer*innen- und Schüler*innenäußerungen auf Videomitschnitten im 10-Sekunden-Takt (vgl. Möller et al. 2002: 181), um die Unterrichtsvariation bzgl. Öffnung/Grad der Strukturierung zu validieren. Verglichen wurde dabei z. B. der Anteil organisatorischer oder inhaltlich-strukturierender Lehrer*innen*äußerungen* (*verbal-vokal*) in beiden Unterrichtsvariationen (vgl. Möller et al. 2006: 166). Nicht nachvollziehbar dokumentiert wird dagegen u. E., welchen Einfluss nonverbale Interventionen der Lehrkraft (z. B. ein Augenrollen, ein Nicken, ein Kopfschütteln, ein Seufzen, das Stehen direkt hinter Schüler*innen) bei der Bearbeitung von Experimentieraufgaben durch die

9 Dass die gleiche Lehrperson beide Bedingungen (Unterricht mit stärkerer vs. geringerer Strukturierung) unterrichtet, ist aus methodologischen Gründen nachvollziehbar, um den Einfluss der „Störvariable" Lehrperson, ihr Engagement, ihre Einstellungen und Haltungen etc., zu kontrollieren. Im Hinblick auf die Rolle der Lehrperson beim (Offenen) Experimentieren (vgl. Peschel 2014; Diener & Peschel 2019) ist dies jedoch u. E. problematisch, da Einstellungen und Haltungen für oder wider bestimmte Unterrichtsbedingungen subtil durch Nonverbalitäten transportiert werden können und damit die Offenheit beim (Offenen) Experimentieren (vgl. Peschel 2009) ggf. konterkarieren, v. a. dann, wenn „gegen die eigenen Überzeugungen" unterrichtet wird (vgl. Stefanou et al. 2004).

10 Die Unterrichtsvariation mit stärkerer Strukturierung zeichnet sich durch eine Sequenzierung vorgegebener Versuche mit stark strukturierten Anleitungen und festgelegten Materialien aus, die in gemeinsamen frontalen Phasen und in Kleingruppenarbeit bearbeitet wurden. Den Schüler*innen der Unterrichtsvariation mit geringerer Strukturierung standen zur gesamten Unterrichtszeit dieselben Versuche und Materialien vollständig zur Verfügung. Sie konnten auswählen, in welcher Reihenfolge und mit welchen bzw. wie vielen Partner*innen sie die Versuche bearbeiten, dennoch verantwortete die Lehrkraft weiterhin die Gestaltung der Versuche (Inhalte, methodische Zugänge, Lern- und Lösungswege, festgelegte Lernziele pro Versuch usw.) (vgl. Möller et al. 2002; 2006).

11 Die Gesprächsführung wurde zwischen den beiden Bedingungen variiert: Die Lehrperson der Bedingung „stärkere Strukturierung" forderte (in Klassengesprächen, aber auch in Kleingruppen- oder Face-to-face-Gesprächen) Begründungen ein, gab Zusammenfassungen/inhaltliche Rückmeldungen und fokussierte die Aufmerksamkeit durch Impulse. Außerdem setzte sie die Sequenzierung durch, falls die Schüler*innen zwischen unterschiedlichen Aspekten hin- und herspringen. In der Bedingung „geringere Strukturierung" bestimmten die Schüler*innen selbst, was im Klassengespräch (und den Kleingruppen) in welcher Reihenfolge besprochen wird. Die Lehrperson hielt sich dagegen in allen Aspekten zurück (forderte seltener Vergleiche oder Begründungen ein, gab seltener Zusammenfassungen oder inhaltliche Impulse und Hilfen) – dies betrifft die Face-to-Face-, Kleingruppen- und Klasseninteraktionen), sie half allerdings bei der Einhaltung der Gesprächsregeln(!) (vgl. Möller et al. 2006: 165).

doi.org/10.35468/6009-05

Schüler*innen zeigen bzw. wie mit diesem eventuellen Einfluss bei der Auswertung der Videomitschnitte und Messdaten umgegangen wurde.
Nachfolgend wird an einem konkreten Videobeispiel aus der o.g. BiQua-Teilstudie (Möller et al. 2002; 2006) aufgezeigt, wie nonverbal-nonvokale Interventionen ein Unterrichtsgespräch – trotz verbal-vokaler Zurückhaltung der Lehrperson – beeinflussen und in eine bestimmte Richtung lenken. In der zu reanalysierenden, videographierten[12] Unterrichtsdoppelstunde äußern und überprüfen 18 Schüler*innen der Primarstufe – im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum „Schwimmen und Sinken von Vollkörpern" – „Vermutungen zum Schwimmverhalten von Gegenständen".
Zu Beginn der Doppelstunde liest die Lehrerin eine Piratengeschichte vor, die als Ausgangspunkt für ein Unterrichtsgespräch dient (dieses wird im Folgenden ausschnittsweise betrachtet) und für die weiterführenden Versuche in Kleingruppen aktiviert. Die Geschichte stellt den Piraten Pit vor, der Schiffbruch erleidet und sich mit einem Goldschatz (in einer Schatzkiste) auf eine einsame Insel retten kann. Die Schüler*innen sollen Lösungsideen entwickeln, wie der Pirat die Insel mit seinem Goldschatz wieder verlassen kann – die Piratengeschichte zielt auf Einfälle ab, die mit dem Rahmenthema „Schwimmen und Sinken" zu tun haben (z.B. ein Floß aus Palmenholz bauen) (eine kritische Position bzgl. der Piratengeschichte beziehen etwa Geiss & Schumann 2014). Der Fokus der folgenden Sekundäranalyse liegt auf der nonvokalen Kommunikation von Lehrperson und Schüler*innen.
Die Analyse der Nonvokalitäten erfolgte in einem studentischen Seminar (n = 20) in kritisch-kommunikativer, hermeneutischer Näherung. Mittels mehrfacher Sichtung des Videos *ohne Ton* wurde jeweils ein Aspekt nonvokaler Kommunikation fokussiert, z.B. Mimik, Gestik, Körperhaltung, dann das Zusammenspiel dieser nonvokalen Aspekte. Beobachtungen wurden zunächst individuell von den Studierenden notiert und dann gemeinsam ausgetauscht. Die Studierenden wurden von der Seminarleitung geschult, Mimik, Gestik etc. wahrzunehmen, zu versprachlichen und (nicht zu früh!) Nonvokalitäten (und ihre Wirkungen) zu interpretieren! Erst bei Übereinstimmung in der Gruppe wurde das Ergebnis hinsichtlich der jeweils wahrgenommenen (und interpretierten) Nonvokalität fixiert. Die Verbalitäten wurden passend der Sequenz anschließend ergänzt (ViU: Early Science Transkript) und daraufhin die Kommunikation als Gesamtes neu kritisch-kommunikativ in der Gruppe validiert. Der Fokus der Analyse der Nonvokalitäten lag zunächst auf der intrapersonalen Differenz zwischen den Verbalitäten und Nonvokalitäten der Lehrerin. In einem nächsten Schritt sollen die Nonvokalitäten der Schüler*innen erfasst werden.

12 Die zu reanalysierende, videographierte Unterrichtsstunde ist – nach Anmeldung – über das Videoportal „ViU (Videobasierte Unterrichtsanalyse): Early Science" (https://www.uni-muenster.de/Koviu) abrufbar, sodass unsere Re-Analysen sich nachvollziehen lassen.

doi.org/10.35468/6009-05

Tab. 1: Verbalitäten und Nonvokalitäten aus dem videographierten Unterrichtsbeispiel der BiQua-Teilstudie (Möller et al. 2002; 2006) im Vergleich

<table>
<tr><th>Sprecher*in</th><th>Verbalitäten
(Schüler*innen und Lehrerin)</th><th>Nonvokalitäten
(nur Lehrerin)</th></tr>
<tr><td>Paul</td><td>Eh, einfach da drüber, einfach das festhalten und dann mit den Beinen schwimmen.</td><td rowspan="2">zusammengepresste Lippen, „flüchtender“ Blick, Kneten der Hand, geschlossene Körperhaltung, gefurchte (hochgezogene) Augenbrauen</td></tr>
<tr><td>Lehrerin</td><td>Cindy.</td></tr>
<tr><td>Cindy</td><td>Man könnte auch die Kiste auf den Rücken nehmen.</td><td rowspan="2">zusammengepresste Lippen, „flüchtender“ Blick, Kneten der Hand, geschlossene Körperhaltung</td></tr>
<tr><td>Lehrerin</td><td>Die ist voller schwerem Gold. Die Kiste kann, glaube ich, nicht schwimmen […]. Benne.</td></tr>
<tr><td>Benne</td><td>Eh, da ist doch so eine Palme, ne, und dann könnte man, eh, zum Beispiel könnte man, wenn da jetzt so Holz liegt, d ViU: ann könnte man, eh, sich das so aneinander bauen. Dann mit so, eh, mit so Blättern, dann könnte man das zusammenknoten, dann könnte das so ein Floß – dann könnte man die Schatztruhe drauf tun und dann er auch und dann segelt er damit so zu der anderen Insel.</td><td rowspan="2">Lächeln, offenere Körperhaltung, Kopfnicken (zunehmend von „Palme“ über „Holz“ zu „Floß“ und „Schatztruhe drauf tun“/„und dann er auch“), Streicheln der Hand</td></tr>
<tr><td>Lehrerin</td><td>Greta.</td></tr>
<tr><td>Greta</td><td>Er könnte sich auch einfach auf die draufsetzen und rüber schwimmen […].</td><td>„Zähne zeigen“ (zusammenbeißen), schnelle Suche nach anderen Kindern (mit Zeigefinger und Kopf)</td></tr>
<tr><td>Paul</td><td>Man könnte mal, wenn da ein Magnet irgendwo wäre, dann könnte man den – also – also, da vorne hinlegen und dann – dann zieht das ja die Kiste an, weil die ja auch (magnetisch ist).</td><td rowspan="2">zusammengepresste Lippen, Körperhaltung wieder geschlossen, Zurückweichen mit dem Oberkörper, kein Nicken (Kinn an den Hals angelegt), ganz leichtes Kopfschütteln bzw. -wiegen, gefurchte (hochgezogene) Augenbrauen</td></tr>
<tr><td>Lehrerin</td><td>Hm. Wenn er zufällig einen Magneten gefunden hätte, weil, du denkst an der Kiste ist Eisen und dann würde das angezogen. Okay. Cindy.</td></tr>
</table>

doi.org/10.35468/6009-05

<table>
<tr><td>Cindy</td><td>Du hast uns ja in der einen Stunde erklärt, dass man Magnete auch unter der Erde finden kann. Dann kann man ja den Magnet suchen und dann rüber schwimmen und dann erst anziehen.</td><td rowspan="2">Kopfnicken, aber mit Blick zum Boden, eingezogener Kopf und Schmunzeln, hochgezogene Lippen;
Zeigefingerschütteln, Überkreuzen und damit Verschließen der Arme, Zeigefingerzeig auf Elenis</td></tr>
<tr><td>Lehrerin</td><td>Ihr habt jetzt die Idee – stellt euch vor, es ist gar kein Magnet auf der Insel. Aber Elenis hat schon verschiedene Sachen überlegt, die da sein könnten, die dem Piraten von Nutzen sein können. Was könnte auf der Insel sein, was der gebrauchen kann?</td></tr>
</table>

Die tabellarische Darstellung[13] der Schüler*innenäußerungen zeigt in verschiedenen Sequenzen die (verbalen) Ideen der Schüler*innen auf und korrespondiert diese direkt mit den Verbalitäten und Nonvokalitäten der Lehrerin. Die verbal-vokalen Lehrpersonenäußerungen lassen den Eindruck zu, dass diese sich (zumindest verbal-vokal!) entsprechend den Forschungsvorgaben (vgl. Möller et al. 2006) weitestgehend zurückhält (z. B. Rederechtsvergabe, Impulsgebung, Gegenargument und eine inhaltliche Paraphrasierung bzw. Elaboration von Schüler*innenäußerungen) – ihre eigene Redezeit also minimiert.
Bereits bei der ersten Idee, die ein Schüler nach der vorgelesenen Piratengeschichte verbalisiert (Paul: (an) Schatzkiste festhalten und mit den Beinen schwimmen), fällt auf, dass die Lehrerin sich zwar verbal zurückhält (abgesehen davon, dass sie die nächste Schülerin aufruft[14]), aber die Lippen zusammenpresst und die Augenbrauen furcht bzw. hochzieht. Die Lehrperson knetet (sich selbst beruhigend?!) ihre Hand und „flüchtet" immer wieder vor den Blicken von Paul. Somit erhält der Schüler kein vokales, wohl aber ein nonvokales Feedback zu seiner Lösungsidee durch den Einsatz der Lippen und Augenpartie sowie durch die Nichtbeachtung per Augenkontakt seitens der Lehrperson und interpretiert dies sicherlich in Bezug auf seine Äußerung bzw. Leistung. Die Lehrerin in der Videosequenz gibt durch ihre gespitzten, zusammengepressten Lippen und ihre hochgezogenen, gefurchten Augenbrauen nonvokal ihre Kritik und ihr Unbehagen an der Schüleraussage zu verstehen, da Beziehungsaspekte und Selbstkundgaben wie Zuneigung, Begeisterung oder auch (wie hier) Ablehnung und Distanzierung überwiegend nonverbal ausgetauscht werden (vgl. Rosenbusch 1995: 179; Kap. 1).

13 Das zugrundeliegende Transkript (ausschließlich verbal-vokaler Äußerungen, Spalte 2) ist ebenfalls über „ViU: Early Science" abrufbar.

14 Die Frage, wer in dem Unterrichtsgespräch eigentlich das Rederecht vergibt (die Lehrperson, einzelne Schüler*innen, alle Schüler*innen), wäre ein anderer diskussionswürdiger Punkt.

doi.org/10.35468/6009-05

> „Steht eine Lehrkraft vor der Klasse, dann sendet sie durch Erscheinungsbild, Körperhaltung, Mimik, Gestik, sprachliche Modulationen, Positionierung und Bewegung bewusst (oder eben meistens völlig unbewusst!) eine Fülle von Signalen aus. Diese Signale kommen intuitiv an. Sie ‚lügen' nicht, Schüler spüren sofort, ‚was los' ist, das ist ihnen vertraut“ (Gudjons 2011: 215).

Dieses Muster findet sich bei weiteren von der Lehrperson als eher unerwünscht bewerteten Schüler*innenaussagen, in denen (erneut) Paul vorschlägt, die Schatzkiste unter Zuhilfenahme eines Magneten über das Wasser zu befördern. Während die Lehrerin den Vorschlag verbal paraphrasiert bzw. elaboriert („[…], weil, du denkst an der Kiste ist Eisen und dann würde das angezogen“), erhält die (kreative) Schülerlösung eine ablehnende Bewertung (vornehmlich) auf nonvokaler Art und Weise. Die Lehrperson bewertet den Lösungsansatz sprachlich und nonvokal divergent: Im Gegensatz zum Aufgreifen der „Magnetidee“ gibt sie ihr Unbehagen zu der nicht intendierten Lösung zu verstehen, indem sie die Körperhaltung nach hinten verlagert, das Kinn an den Hals legt (kein Nicken), die Augenbrauen hochzieht und furcht. Sie schließt ihre Körperhaltung und presst außerdem ihre Lippen zusammen, sie schüttelt den Kopf ganz leicht. In Summe dieser nonvokalen Antworten kann Paul seinen erneuten Lösungsansatz nur als Missfallen und ggf. sogar Enttäuschung der Lehrperson interpretieren (vgl. Argyle 2002; Košinár 2009) – zudem leitet die Lehrerin ohne vokale Bewertung der Idee an die nächste Schülerin weiter. Dieses missbilligende Verhalten der Lehrperson gegenüber Pauls (vermeintlich nicht zielführender) Idee wird am deutlichsten, als sie bei der Anschlusskommunikation der nächsten Schülerin (Cindy) über die Idee, einen Magneten zu verwenden, zunächst zuhört, mit leichtem Kopfnicken und Schmunzeln, aber gleichzeitig hochgezogenen Lippen und einem ausweichenden Blick auf den Boden. Direkt im Anschluss schüttelt sie ihren Zeigefinger in Brust-/Schulterhöhe (ein Emblem, das in westlichen Kulturen als Verneinung bzw. Unterbindung interpretiert wird), überkreuzt und verschließt damit die Arme vor dem Brustkorb und zeigt mit dem Finger auf einen Mitschüler (Elenis). Gleichzeitig verbalisiert sie die Aussage „Ihr habt jetzt die Idee – stellt euch vor, es ist gar kein Magnet auf der Insel. Aber Elenis hat schon verschiedene Sachen überlegt, die da sein könnten, die dem Piraten von Nutzen sein können. Was könnte auf der Insel sein, was der gebrauchen kann?“ und fordert damit die Lösungsentwicklung in eine andere Richtung.

Bei aller Zurückhaltung – vor allem, wenn man die Zeitanteile der Verbalitäten misst – sendet die Lehrerin konstant nonverbal-nonvokales Feedback an die Schüler*innen, das deren Antworten auf einer inhaltlichen Dimension bewertet – orientiert an der Erwartung der Lehrkraft, Schüler*innenäußerungen in Richtung „Schwimmen und Sinken“ zu erhalten (z. B. Bennes Äußerung, dass der Pirat sich ein Floß aus Palmenholz bauen könnte). Etwa in der Mitte des Transkripts verbalisiert Benne die (erwartete und erhoffte?!) Antwort, dass man die Schatzkiste (aus

doi.org/10.35468/6009-05

der Piratengeschichte) auch mittels eines Floßes aus Palmenholz von Ufer zu Ufer transportieren könnte. Während der Verbalisierung dieser Aussage zieht die Lehrerin die Augenbrauen hoch und öffnet die Augen immer stärker, wodurch eine nonvokale Zustimmung signalisiert bzw. kommuniziert wird. Ergänzt wird dieses beschriebene gestische und mimische Verhalten als Reaktion auf die gewünschte Schüleraussage durch immer stärker und schneller werdendes bzw. ausladendes Kopfnicken und ein Lächeln. Dass dieses nonvokale Verhalten „Kopfnicken" (in der westlichen Kultur) als Zustimmung zu deuten ist, kann als Konsens angesehen werden (vgl. Argyle 2002; Heidemann 2003; Košinár 2009).

3.3 Zwischenfazit

In Kap. 2 und Kap. 3.2 haben wir dargelegt, dass die Lehrpersonen der BiQua-Teilstudie (Möller et al. 2002; 2006) in der „Unterrichtsvariation mit geringerer Strukturierung" zur Zurückhaltung angehalten war, wobei die Zurückhaltung über die Vokalitäten (verbal-vokalen *Sprech*anteile) der Lehrpersonen gemessen bzw. analysiert wurden. Im Hinblick auf die Ergebnisse der Sekundäranalyse der Videosequenz zeichnet sich u. E. aber ein deutlich divergentes Bild mit Ambivalenzen zwischen Vokalitäten und Nonvokalitäten in der Lehr-Lern-Situation: Die (videographierte, beobachtete) Lehrerin hält sich verbal-vokal weitestgehend zurück. In der nonvokalen Kommunikation zeigen sich jedoch deutliche und permanente Interventionen der Lehrperson, mittels derer sie die Ideen und Lösungsvorschläge der Schüler*innen gestisch (z. B. Handbewegungen), mimisch (z. B. gefurchte, hochgezogene Augenbrauen) und körpersprachlich (z. B. ausladendes Kopfnicken) bewertet und beeinflusst – entgegen der fachlichen Zurückhaltung auf der Ebene der Vokalitäten. Durch die nonvokal beeinflussende Kommunikation konterkariert die Lehrerin die intendierte Offenheit des Unterrichtsansatzes bei der gemeinsamen Lösungssuche (vgl. Möller et al. 2006: 165ff.), indem sie die Schüler*innen nonvokal beeinflusst und so ihren Ideenfindungs- (und später) Experimentierprozess steuert.

3.4 Primäranalyse von Offenen(?) Lehr-Lern-Situationen Video 2: Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex)

In dem zu analysierenden Video[15] experimentieren Schüler*innen im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex; www.Gofex.info) an der Universität des Saarlandes zum Thema Luft. Das Video wurde im Rahmen eines Gofex-Tages (Schulklassenbesuches) aufgenommen und zeigt eine Schüler*innengruppe

15 Das Video ist über folgenden Link passwortgeschützt abrufbar. Das entsprechende Passwort kann bei den Autor*innen dieses Beitrags angefragt werden. https://cloud.hiz-saarland.de/s/psasYwMkgrZLdet.

und die Klassenlehrerin. Die Aufgabe „Der Flaschengeist“[16] (s. Kihm in diesem Band; Kihm & Peschel 2017), mit der die Schüler*innen sich befassen, ist im didaktischen Konzept des GOFEX auf Öffnungsstufe 1 (von fünf Öffnungsstufen; vgl. Peschel 2014) zu verorten. Das bedeutet, dass die Aufgabe ausschließlich organisatorisch geöffnet ist (bzgl. Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge und -dauer) (Öffnungsstufe 1), aber darüber hinaus den Schüler*innen keine methodischen Entscheidungen (bzgl. Lernzielen, Materialien, Bearbeitungs- und Lernwegen) überlässt (Öffnungsstufe 2). Sie ist auch nicht inhaltlich geöffnet (Öffnungsstufe 3), sondern gibt mit einem klaren Versuch auch einen klaren, abgegrenzten Inhalt vor (zu weiteren Öffnungsstufen siehe ebd.). Das Video wurde in einem studentischen Seminar (n = 20) in gleicher Weise analysiert, wie in Kap. 3.2 beschrieben (kritisch-kommunikative, hermeneutische Näherung).

3.4.1 Proxemik und Körperhaltung

Bevor wir in die Analyse der Nonvokalitäten auf gestischer und mimischer Ebene einsteigen, soll hier eine Situation allein hinsichtlich der Körperpositionen und Bewegungen im Raum betrachtet werden, um zu zeigen, dass diese grundsätzlichen Kommunikationen von Körperhaltungen bzw. Körpernähe und -distanz die verbal-vokale Kommunikation deutlich beeinflussen.

Zu Beginn der Videosequenz läuft ein Schüler mit einem Wasserkocher zum Waschbecken (vermutlich, um den Wasserkocher mit Wasser zu befüllen, um dieses dann zu erhitzen, um mit dem Wasser die Glasflasche des Versuchs zu erwärmen) und wird dabei von der Lehrperson „verfolgt“. Die Lehrerin bleibt fortwährend in der Nähe des Schülers, wahrt kaum räumliche Distanz und räumt schließlich eine Schüssel aus dem Weg, die auf dem Waschbecken abgestellt wurde. Der Schüler ist derweil damit beschäftigt, den Wasserkocher zu öffnen und den Wasserhahn aufzudrehen. Auf verbale (nicht immer verständliche) Äußerungen anderer Schüler*innen (etwa: „Wir wollten da Wasser reinmachen!“) reagiert die Lehrperson mit Ausrufen („Immer mit der Ruhe!“), mit Interjektionen („Psssst!“) und sie hält gestisch den Zeigefinger auf die Lippen (Emblem). Die (nicht mit Wasser gefüllte) Schüssel stellt sie auf dem Tisch ab und geht zurück zum Waschbecken, wo der Schüler inzwischen Wasser in den Wasserkocher füllt. Die Lehrerin nimmt ihm den Wasserkocher ab, spricht handlungsbegleitend zu ihm („Komm mal her!“) und befüllt den Wasserkocher selbst.

Aus Sicht des proxemischen Verhaltens der Lehrerin (bzgl. ihres Bewegens im Raum) fällt die körperliche Nähe zwischen Lehrperson und Schüler auf, die u. E.

16 Die Aufgabe wird in diesem Beitrag aus Gründen der Kommunizierbarkeit und Nachvollziehbarkeit als „Der Flaschengeist“ betitelt. Im GOFEX sind die Aufgaben üblicherweise nicht benannt, da die gemeinsame Suche eines passenden Titels als wesentlicher Bestandteil des Beobachtungs-/Austauschprozesses genutzt wird (vgl. dazu auch Peschel 2016: 126). Der Versuch selbst wird z. B. in Kihm und Peschel (2017) näher beschrieben.

doi.org/10.35468/6009-05

fast schon übergriffig wirkt: Die Lehrerin beugt sich mit beiden Armen von hinten über den Schüler (in einer Hand hält sie den Wasserkocher) und umklammert den Schüler sozusagen. Ungefragt (und unangekündigt) übernimmt sie Aufgaben des Schülers. Im weiteren Verlauf der Videosequenz wird dieses einnehmende proxemische Verhalten der Lehrperson immer wieder deutlich: Als sie an einen Tisch läuft, an dem eine Gruppe von Schülern experimentiert, stellt sie sich etwa direkt hinter zwei dieser Schüler und stützt sich mit den Händen auf zwei Stühlen ab. Dabei „umarmt" sie mit ihren weit ausgebreiteten, aufgestützten Armen (abermals) zwei Schüler und schließt sie somit an ihrem Platz ein. Anschließend „trippelt" sie ungeduldig hin und her und geht schließlich zu einem Schüler, der in sein Forscherheft schreibt. Sie baut sich direkt vor dem Kind auf (aufrechte Körperhaltung), hebt den linken Arm und wedelt mit diesem (gestisch, s. u.) auf und ab – begleitet von dem verbalen Ausruf: „Du kannst ja nicht alles machen!". Die Lehrerin unermöglicht bereits mit ihren Köperhaltungen bzw. Körpernähe und -distanz „das Lernen in Gruppen und den Dialog der Kinder untereinander" (Peschel & Kihm 2020: 299); die Eigeninitiative der Lernenden würdigt sie nicht und fördert sie auch nicht (vgl. Wedekind 2013). Der adressierte Schüler legt seinen Stift direkt auf den Tisch und geht weg, woraufhin die Lehrerin seine räumliche Position am Tisch einnimmt und die anderen Schüler instruiert (wer schreibt was auf; wer kümmert sich worum bei einer Wiederholung des Versuchs).

3.4.2 Gestik, Mimik und Atmung

Auffällig ist in der Videosequenz, wie und was die Lehrerin zusätzlich zu ihrer Körperposition gestisch und mimisch kommuniziert: Sie beobachtet den größten Zeitanteil des Experimentierprozesses der Schüler mit zusammengepressten Lippen und gefurchten Augenbrauen, was auf eine gewisse Angespanntheit und eine kritische bis skeptische Einschätzung der Situation schließen lässt. Ferner zieht sie häufiger die Schultern hoch und reibt mit den Fingern aneinander. Dieses gestische Verhalten wird nonverbal-vokal durch mehrfaches deutliches Schlucken und nonverbal-nonvokal durch angespannte Gesichtszüge mimisch untermauert. Ihr missfällt u. E., wie die Schüler die Versuche umsetzen und kommuniziert dies bei aller verbalen Zurückhaltung deutlich und konterkariert damit den Ansatz in dieser Lehr-Lern-Situation.[17]

Im Hinblick auf die (nonvokale) Körperspannung ist zu konstatieren, dass die Lehrerin entweder fest und gerade (angespannt) steht oder ungeduldig mit kleinen Schritten umherläuft. Dabei schaut sie sich im Raum um und blickt ungeduldig von Schüler*in zu Schüler*in. Weitere gestische und mimische Aspekte werden

17 Was genau der Lehrerin missfällt, lässt sich nur mutmaßen: dass die Schüler im Gofex allein Wasser kochen, dass sie die Sozialform und Gruppeneinteilungen selbst vornehmen, dass sie die Anleitungen selbständig durchführen und nicht schrittweise von einem Erwachsenen angeleitet werden usw.

doi.org/10.35468/6009-05

deutlich, als sich die Lehrperson mit einem Kind unterhält und dieses bezüglich des weiteren Dokumentations- und Experimentierprozesses instruiert (s. o.; nun formuliert sie verbal Beobachtungsschwerpunkte bzw. verrät, worauf der Schüler achten soll): Nachdem die Lehrperson ihre verbale Instruktion beendet hat, steht der Schüler auf, woraufhin die Lehrerin ihn mit der Hand an der Schulter berührt und wieder auf den Stuhl zurückdrückt („Sei mal nicht so ungeduldig! Bleib mal ruhig!"). Dieses übergriffige, gestische und mimische Verhalten der Lehrperson widerspricht der intendierten Lehr-Lern-Situation im Gofex und konterkariert/missbilligt „lernwerkstattdidaktische[.] Interventionen" (Kihm & Peschel 2021a: 7), die „nicht anleitend, dozierend oder einschränkend, sondern kommunikativ und ermöglichend auf [...] Aneignung […] ausgerichtet" (ebd.) sind. Die Atmung der Lehrerin wirkt stets schwer; sie atmet wiederholt tief durch und pustet dabei hörbar seufzend Luft aus. Begleitet durch wiederholte Eingriffe in das Experimentieren der Lernenden (s. o.) kann (auch) die schwere Atmung als Überforderung der Lehrperson bezogen auf das offene Experimentiersetting gedeutet werden (vgl. Peschel & Kihm 2020).

3.5 Zwischenfazit

Die Videosequenz aus dem Gofex zeigt eine Lehrperson, die sich mit ihrer Klasse in einer offenen Lehr-Lern-Situation befindet. Das Gofex arbeitet nach Prinzipien des Offenen Experimentierens (Peschel 2014; 2016) bzw. nach Prinzipien von Lernwerkstattarbeit bzw. einer „Didaktik der Lernwerkstatt" (Wedekind et al. 2021). Diese Prinzipien werden aber durch wiederholtes Eingreifen in die Experimentierprozesse der Schüler*innen von der Lehrperson konterkariert (vgl. Peschel & Kihm 2020; Kihm & Peschel 2021a), wodurch „explorative Näherungsformen, die Beobachtung als Grundlage der Erkenntnis sowie die Wichtigkeit des Austauschens über Beobachtungen, u. a. durch [ergebnisoffene!] Diskussion mit anderen" (Peschel 2016: 121; Anm. d. V.), unermöglicht werden.
Man muss dabei bedenken, dass der Versuch (nur) der Öffnungsstufe 1 zuzuordnen ist: Den Schüler*innen obliegen – schon konzeptionell – nur organisatorische Entscheidungen (Bearbeitungsreihenfolge, Sozialform, Gruppeneinteilung, Bearbeitungszeit); methodische (Lernziel, Lernweg) und inhaltliche Aspekte gibt der Versuch eindeutig vor. Die nonvokalen Reaktionen der Lehrerin (Kap. 3.4.1 und Kap. 3.4.2) bestätigen jedoch, was sich schon in anderen Zusammenhängen angedeutet hat (vgl. Peschel 2009; 2014): Für Lehrkräfte stellt die erste Öffnungsstufe häufig schon eine große Herausforderung dar, vor allem im Vergleich zu einem „üblichen" Schulunterricht.

doi.org/10.35468/6009-05

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Vergleicht man die Fokusse der (meisten) bisherigen Forschungen auf verbal-vokale Kommunikationsanteile (Kap. 1, Kap. 2) mit unseren Ergebnissen der (Sekundär-)Analyse von Unterrichtsvideos (Kap. 2, Kap. 3), so offenbart sich ein Forschungsdesiderat, dem in zukünftigen Forschungen verstärkt Beachtung geschenkt werden muss: Obwohl Nonvokalitäten und Vokalitäten in der Lehr-Lern-Forschung und Lehrer*innenbildung oft vernachlässigt werden, spielen sie eine zentrale Rolle für die Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Das Augenrollen oder Seufzen bei einer Antwort, das Übergehen einer Schüler*innenäußerung bzw. das direkte Drannehmen anderer Schüler*innen, das Stehen hinter einer/m Schüler*in bzw. das „über die Schulter Schauen". All das sind Zeichen, die Einfluss auf tiefenstrukturelle Merkmale der Lehr-Lern-Interaktion (z. B. Strukturiertheit, Offenheit) nehmen. Diese Zeichen wirken als Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Appellebene in die Lehr-Lern-Interaktion, in die verbal-vokale Auseinandersetzung und damit auch in das fachliche Lernen (auf der Sachebene) hinein – über vokal-verbale Interventionen hinaus.

„Neu" bzw. bemerkenswert für die Lehr-Lern-Forschung und die Lehre im Kontext von (Hochschul-)Lernwerkstätten ist nun u. E., dass die Eingriffe, Interventionen und Einflussnahmen – und dies gilt nicht nur für das Gofex-Beispiel, sondern auch für die BiQua-Videosequenz und andere in Kap. 3 diskutierte Kontexte – gar nicht primär verbal-vokal erfolgen, sondern entweder nonverbal-vokal (also mit „stimmlichen Mitteln": Betonungen, Pausen, Seufzern) oder nonverbal-nonvokal (also mit körpersprachlichen, gestischen, mimischen und proxemischen Mitteln). Diese Kommunikationsmittel und -strategien bleiben jedoch noch zu häufig „unter dem Radar" bisheriger Forschung und Theoriebildung, die eben die verbale Kommunikation fokussieren und vornehmlich Sprechzeiten oder Sprechanteile erfassen (vgl. auch Gröschner 2007).

Demzufolge gilt es u. E. in allen Lehr-Lern-Situationen in Schule, Hochschule und Lernwerkstätten, eine vertiefte Sensibilität für Kommunikationssituationen zu entwickeln, die eben nicht nur Interaktionen auf vokal-sprachsensibler Ebene analysiert, sondern gestische, mimische, proxemische etc. Kommunikationsaspekte und Auswirkungen auf (verbale) Lehr-Lern-Interaktionen (ein-)bezieht, um damit letztlich fachliche Lernprozesse sensibel und intensiv beschreiben, analysieren, begleiten und evaluieren zu können.

Eine Analyse von offenen Lehr-Lern-Situationen kann u. E. entsprechend nicht nur über messbare Sprech-Zeit-Anteile erfolgen, sondern benötigt eine „vollständige Kommunikationsinterpretation", die sich auf alle in Kap. 1 eingeführten Ebenen bezieht: verbale Vokalitäten, nonverbale Vokalitäten und nonverbale Nonvokalitäten – dies scheint durchaus aufwändiger, aber auch gewinnbringender.

doi.org/10.35468/6009-05

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle e. V. (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten) (2022): Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“, Verfügbar unter: https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten [letzter Zugriff am 04.01.2023].

Argyle, Michael (2002): Körpersprache & Kommunikation. Nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion. Paderborn: Junfermann.

Bernhardt, Christian (2019): Nonverbale Kommunikation im Recruiting. Wie Sie passende Bewerber erkennen und für Ihr Unternehmen gewinnen. Berlin: Springer.

Brunner, Walter; Dörig, Hanspeter; Gunzenreiner, Johannes; Schlittler, Heinrich; Sarbach, Sonja & Stucki, Andreas (2013): Entdeckendes Lernen am Beispiel Licht und Schatten – ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau (CH) im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 69–83.

Diener, Jenny & Peschel, Markus (2019): Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2019): Praxisforschung Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–34.

Geiss, Ralf & Schumann, Svantje (2014): Erschließungsprozesse im Sachunterricht – Ansprüche, Konzepte, Praxis. Oder: Wie kann Unterricht die Entwicklung eines Forscherhabitus unterstützen?. www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 20, April 2014.

Grewe, Oliver & Möller, Kornelia (2020): Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern. Ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3. Jg., Heft 1, 323–359.

Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. Bildungsforschung, 4. Jg., Heft 2, 1–21.

Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert (2011): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Möller, Kornelia & Stern, Elsbeth (2006): Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of “Floating and Sinking”. Journal of Educational Psychology, 98. Jg., Heft 2, 307–326.

Heidemann, Rudolf (2003): Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Gütersloh: Bertelsmann.

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Hosenfeld, Annette; Kleinhub, Iris; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Wagner, Wolfgang (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Möller K. et al. (Hrsg.) (2007): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–34.

Hummel, Maria & Schneider, Ralf (2017): Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–146.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 185–189.

doi.org/10.35468/6009-05

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern. Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2017): Forschung für die Praxis, Bd. 143, Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 68–80.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2020): Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 87–98.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021a): Aushandlung von Selbstbestimmung in Experimentier-Lehr-Lern-Situationen im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (*doing* AGENCY). Newsletter des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) an der Universität des Saarlandes, Bd. 2, 6–9.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021b): „Das habt ihr jetzt ja oft genug gemacht!" – Einfluss von „Nonverbalitäten" in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren. GDSU Journal, 11. Jg., Heft 1, 24–39.

Košinár, Julia (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Košinár, Julia & Carle, Ursula (Hrsg.) (2012): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider.

Kunter, Mareike & Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany N. et al. (Hrsg.) (2016): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann, 9–31.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

Leisen, Josef (2015): Der sprachsensible deutschsprachige Fachunterricht – DFU. In: Haataja K. (Hrsg.) (2015): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber, 117–120.

Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews U. et al. (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis, Bd. 114, Beiträge zur Reform der Grundschule.Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 126–159.

McCroskey, James C.; Richmond, Virginia P. & Bennett, Vicki E. (2006): The Relationships of Student End-of-Class Motivation with Teacher Communication Behaviors and Instructional Outcomes. Communication Education, 55. Jg., Heft 4, 403–414.

Möller, Kornelia; Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Kleickmann, Thilo & Blumberg, Eva (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel M. et al. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua. Münster: Waxmann, 161–193.

Möller, Kornelia; Jonen, Angela; Hardy, Ilonca & Stern, Elsbeth (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Prenzel M. et al. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz, 176–191.

Peschel, Markus (2009): Der Begriff der Offenheit beim Offenen Experimentieren. In: Höttecke D. (Hrsg.) (2009): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Münster: LIT, 268–270.

Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67–79.

Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn H. et al. (Hrsg.) (2016): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 120–131.

doi.org/10.35468/6009-05

Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2020): Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296–310.

Rehfeldt, Daniel; Klempin, Christiane; Brämer, Martin; Seibert, David; Rogge, Irina; Lücke, Martin; Sambanis, Michaela; Nordmeier, Volkhard & Köster, Hilde (2020): Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren. Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 34. Jg., Heft 3–4, 149–169.

Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rosenbusch, Heinz (1995): Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch H. & Schober O. (Hrsg.) (1995): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider, 166–206.

Rosenbusch, Heinz (2004): Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch H. et al. (Hrsg.) (2004): Körpersprache und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 138–176.

Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–69.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–122.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Stefanou, Candice; Perencevich, Kathleen C.; DiCintio, Matthew & Turner, Julianne (2004): Supporting Autonomy in the Classroom. Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. Educational Psychologist, 39. Jg., Heft 2, 97–110.

VeLW e. V. (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten. Bad Urach: VeLW e. V.

Völker, Matthias (2011): Bedienungsanleitung und Zeiterfassungsmanual zum Lehr-Lern-Labor-Timer, Verfügbar unter: https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/download/292/425/1635 [letzter Zugriff am 04.01.2023].

Völker, Matthias & Trefzger, Thomas (2011): Ergebnisse einer explorativen empirischen Untersuchung zum Lehr-Lern-Labor im Lehramtsstudium, Verfügbar unter: https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/292 [letzter Zugriff am 04.01.2023].

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen. Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. & Müller-Naendrup B. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21–29.

Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021): Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In: Peschel M. (Hrsg.) (2021): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt: Grundschulverband e. V., 104–121.

doi.org/10.35468/6009-05

Fachlichkeit in Hochschullernwerkstätten

Melanie Platz

Lernbegleitung beim mathematischen Beweisen in der Primarstufe

1 Einleitung

Mit den mathematischen Mitteln der Primarstufe kann inhaltlich-anschauliches Beweisen (Blum & Kirsch 1991; Wittmann & Müller 1988) umgesetzt werden (Peterßen 2012: 20; Platz 2020; Platz 2022a; Platz 2022b). Dabei geht man von einem konkreten, visuell wahrnehmbaren Gegenstand aus (z. B. Wendeplättchen), an dem etwas Allgemeines bewiesen wird. Dieser Gegenstand kann durch geschulte Betrachtung als Gegenstand allgemeinerer Art aufgefasst werden. Ein inhaltlich-anschaulicher Beweis für die Behauptung „die Summe zweier ungerader Zahlen ist immer gerade" kann beispielsweise folgendermaßen aussehen (Abb. 1, vgl. Platz 2022b):

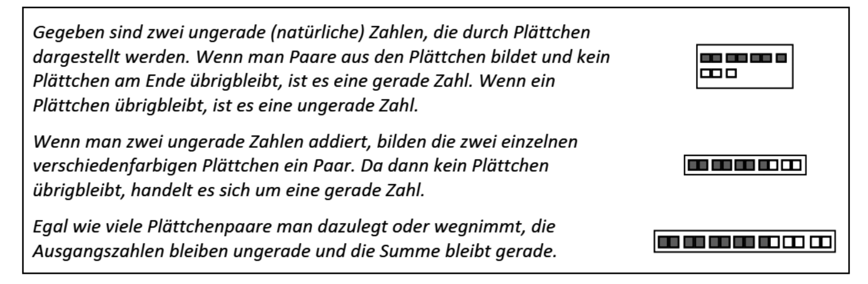


Abb. 1: Inhaltlich-anschaulicher Beweis für die Behauptung „die Summe zweier ungerader Zahlen ist immer gerade" (vgl. Platz 2022b)

Um einen inhaltlich-anschaulichen Beweis führen zu können, muss also das Allgemeinere am Besonderen des Beispiels gedanklich eingesehen werden. Aber eben diese Loslösung von Beispielen, also die Verallgemeinerung von Operationen, stellt Grundschulkinder vor ein Problem, das sie ohne Unterstützung nicht lösen können (Sturm 2018). Zudem stehen die Kinder vor dieser Anforderung ohne Vorkenntnisse von mathematischer oder algebraischer Sprache[1] (Akinwunmi 2012).

1 Algebraische Sprache dient als Mittel, mit welchem allgemeine mathematische Sachverhalte ausgedrückt und somit kommunizierbar gemacht werden können. „Dabei ist die formale Sprache nicht das einzige Mittel, um Muster und Strukturen im Mathematikunterricht darzustellen. Eine

doi.org/10.35468/6009-06

Damit „[…] das zunächst subjektiv für allgemeingültig Befundene sozial geteilt und von Anderen ggf. auch anerkannt werden“ (Krumsdorf 2015: 60) kann, ist eine Versprachlichung der mathematischen Erkenntnisse in der Alltagssprache der Kinder allerdings unerlässlich (Wittmann & Ziegenbalg 2007).
Neben den Herausforderungen für die Lernenden bringt das Beweisen in der Grundschule auch Herausforderungen für die Lehrkräfte mit sich. Diese sind nach Stylianides (2016):

- das geringe Wissen, das viele Grundschullehrkräfte über das Beweisen haben und
- ihre Vermutung, dass Beweisen ein fortgeschrittenes mathematisches Thema ist, das für Grundschüler*innen unerreichbar ist;
- die hohen pädagogischen und didaktischen Anforderungen, die an Grundschullehrer*innen gestellt werden, die sich bemühen, ihre Schüler*innen für das Beweisen zu begeistern, beispielsweise die didaktische Reduktion, die Steuerung des Dialogs im Klassenzimmer und Zusammenführung verschiedener Schüler*innenbeiträge bei Diskussionen in der ganzen Klasse sowie die Entscheidung, wie auf Beiträge von Schüler*innen oder andere Ereignisse im Klassenzimmer reagiert werden soll, während gleichzeitig die Unterrichtsarbeit auf die angestrebten Lernziele ausgerichtet wird, und
- die unzureichende didaktische Unterstützung, die Grundschullehrkräften angeboten wird oder zur Verfügung steht, um dieses Ziel in ihrem Unterricht zu erreichen. (Stylianides 2016: 21ff.)

Deshalb wird im Mathematikunterricht der Primarstufe bisher nicht oder nur selten bewiesen (Peterßen 2012). Dennoch sollte bei der Förderung von Beweiskompetenzen bereits im Grundschulalter angesetzt werden. Denn dadurch kann dem Problem entgegengewirkt werden, dass sich das Beweisen für Lernende, wenn sie an weiterführenden Schulen oder an der Universität auf dieses stoßen, eher fremdartig und nicht wie eine natürliche Erweiterung ihrer früheren mathematischen Erfahrungen anfühlt (Stylianides 2016). Diese Sichtweise vertritt auch Wittmann (2014) mit der Grundannahme

> […], dass ein Lernen ohne Brüche nur möglich ist, wenn der Mathematikunterricht vom Kindergarten bis zum Abitur als zusammenhängendes Ganzes gesehen wird und wenn er stufenübergreifend auf einem authentischen Bild von der Mathematik als ‚Wissenschaft der Muster‘ fußt. (ebd.: 213)

Da das Beweisen (bisher) nicht in den Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich (KMK 2022) verankert ist und nur selten im schulischen Kontext stattfindet (Peterßen 2012), bieten sich als Alternative außerschulische

hohe Bedeutung kommt bei der Entwicklung der algebraischen Sprache der Beschreibung von Mustern und Strukturen in der natürlichen Sprache zu.“ (Akinwunmi 2012: 80)

doi.org/10.35468/6009-06

Lernorte zur Förderung von Beweiskompetenzen bei Grundschüler*innen an. Als außerschulische Lernorte können nach Gesing (1997) alle Orte außerhalb des Klassenzimmers bzw. Schulgeländes bezeichnet werden, „[…] die Lernprozesse bei Kindern anregen, ergänzen oder abrunden können“ (ebd.: 269), beispielsweise (Hochschul-)Lernwerkstätten, Schülerlabore oder Lehr-Lern-Labore. Um die von Stylianides (2016) genannten Herausforderungen für Lehrkräfte anzugehen, ist es sinnvoll, an der Hochschule bei der Lehrer*innen*aus*bildung anzusetzen und eine Verknüpfung mit der Lehrer*innen*fort*bildung zu schaffen, um so in die Schulen wirken zu können. Doch welche Lernort-Konzeption wäre geeignet? Im Folgenden werden die an Hochschulen anzutreffenden Konzeptionen Lehr-Lern-Labor, Schülerlabor, (Hochschul-)Lernwerkstatt und Microteaching betrachtet, die sich unter anderem bezüglich Zielgruppen (Personen), Zielsetzungen, Rollenverständnis der beteiligten Akteur*innen sowie des Raumes und pädagogisch-didaktischer Ausrichtung unterscheiden (vgl. Peschel & Kihm 2020).

2 Lernort-Konzeptionen

Ein *Lehr-Lern-Labor* ermöglicht Lehrpersonen und Studierenden das Sammeln praktischer Erfahrungen in einem organisierten Rahmen. Gemeinsam werden theoriegeleitet *Lernumgebungen* entwickelt, Schüler*innen werden bei der Arbeit an diesen Lernumgebungen begleitet, das Lernen der Schüler*innen wird beobachtet und analysiert und das eigene Handeln als Lehrperson wird reflektiert (Roth & Priemer 2020). Brüning et al. (2020: 24f) identifizierten wesentliche Merkmale von Lehr-Lern-Laboren:

- Verknüpfung der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrpersonen mit der Förderung von Schüler*innen und
- der forschende Habitus der Studierenden.

Nach Brüning et al. (2020: 25) stellen auf Grund dieser Merkmale Lehr-Lern-Labore eine vielversprechende Organisationsform in der Lehramtsaus- und -fortbildung sowie zur Förderung von Schüler*innen dar, die die Potenziale der Konzeptionen Schülerlabor, Lernwerkstatt und Microteaching miteinander vereint.

Was zeichnet die Konzeptionen Schülerlabor, Lernwerkstatt und Microteaching aus?
Haupt et al. (2015: 325) formulieren sogenannte Primärkriterien des Leitbildes von (naturwissenschaftlich ausgerichteten) *Schülerlaboren*. Neben Ausstattung und Auslastung eines Schülerlabors werden – wie der Name schon andeutet – Schüler*innen als Zielgruppe fokussiert:

> „Schwerpunktmäßig findet eigenes Experimentieren – Forschen – Ausprobieren der Schüler/innen statt. Dabei sollen der naturwissenschaftliche [bzw. wissenschaftliche]

doi.org/10.35468/6009-06

> Arbeitsprozess und die Methoden im Mittelpunkt stehen. Das selbstständige Experimentieren [– Forschen – Ausprobieren] wird durch eine personelle Betreuung geleitet und reflektiert“ (ebd.: 325; Anm. d. V.).

In *Lernwerkstätten* wird Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden, in dem die Lernenden (Lernende können Schüler*innen oder Student*innen oder Lehrer*innen oder … sein) der entscheidende Akteur sind (VeLW 2009). Lernende haben

> „[…] die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln.
>
> […]
>
> Die Rolle der Lehrenden [an der Hochschule insbesondere Dozent*innen] besteht darin, dem Lernenden [an der Hochschule insbesondere Student*innen] Raum und Zeit zu geben sich einem Lerngegenstand in der für ihn geeigneten Weise zu nähern. Sie begleiten sein Lernen fördernd und tragen anschließend Sorge dafür, dass Lernwege – und Lernergebnisse reflektiert werden“ (ebd.: 7f).

Neben Lernenden, Lehrenden und deren Interaktion spielt der Raum eine zentrale Rolle:

> „Lernwerkstätten sind gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren. Sie sind Stätten des Fragens, des Untersuchens und des Entdeckens, Orte des Staunens und des (Er-) Findens […]“ (ebd.: 9).

Lernwerkstätten, die an Hochschulen als Ort der Lehrer*innen- oder Erzieher*innenausbildung angedockt sind, und Lernwerkstätten an z. B. Schulen mit Angeboten für Kinder sprechen unterschiedliche Zielgruppen an (Peschel & Kihm 2020: 296).
Die AG Begriffsbestimmung des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle 2022) beschreibt als charakteristische Merkmale einer *Hochschullernwerkstatt* u. a. die konzeptionell begründete, materielle Ausstattung und das flexibel gestaltbare Raumkonzept. Zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen tragen Hochschullernwerkstätten dadurch bei, dass das (eigene) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer Gegenstand des Studierens, Lehrens und Forschens sind. Lernbegleiter*innen unterstützen Lernende durch eine kognitiv aktivierende und die Eigeninitiative herausfordernde impulsgebende Unterstützung, die auf Beobachtungen des Lernprozesses beruht. Dabei wird weitgehend auf Instruktion verzichtet (NeHle 2022).

> „Voraussetzung für die Initiierung von solcherart Lernerfahrungen sind u. a. eine materialreiche Umgebung, die die Eigeninitiative der Studierenden herausfordert. In Auseinandersetzung mit den vielfältigen Materialien (multifunktionellen, analogen wie digitalen,

doi.org/10.35468/6009-06

auch didaktisch aufbereiteten) können Lernprozesse expliziert und dadurch deren Beobachtung und Dokumentation einer theoriegeleiteten Reflexion zugeführt werden.

Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten in der oben beschriebenen Rolle als Lernbegleiter*innen und als Fachexpert*innen in offenen Lernsettings. Sie unterstützen dabei Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden" (ebd.)

Offenbar wird in (Hochschul-)Lernwerkstätten das forschende Lernen mit dem zugrunde liegenden reformpädagogischen Verständnis des Lernens umgesetzt. Dabei wird die Bezeichnung „forschendes Lernen" allerdings sehr unterschiedlich definiert und verstanden (Koch-Priewe & Thiele, 2009). Die grundlegende Idee der Konzeption (Hochschul-)Lernwerkstatt scheint zu sein, das eigene Lernen und, damit verknüpft, das Lernen von Schüler*innen für (angehende) Lehrpersonen erfahrbar zu machen. Das Entdecken und Reflektieren eigener Lernprozesse steht dabei im Mittelpunkt (Brüning et al. 2020: 24f).

Micro-Teaching ist eine reduzierte Unterrichtsform, die an der Stanford University entwickelt wurde (Fortune et al. 1967) und in folgenden Funktionen eingesetzt werden kann: um Studierenden das Sammeln erster Erfahrungen und Übung im Unterrichten zu ermöglichen, als Forschungsinstrument zur Untersuchung von Trainingseffekten unter kontrollierten Bedingungen und als Fortbildungsinstrument für erfahrene Lehrer*innen. Beim Micro-Teaching werden die Lehrpersonen mit den Gegebenheiten im Unterricht konfrontiert, ohne von der Komplexität der Situation überwältigt zu werden. Sie halten vor einer kleinen Gruppe Schüler*innen (bis zu fünf) kurze Unterrichtsstunden (5 bis 25 Minuten) in ihrem Unterrichtsfach. Diese kurzen Unterrichtsstunden bieten die Möglichkeit einer intensiven Betreuung, der Aufzeichnung von Videoaufnahmen für ein sofortiges Feedback sowie der Sammlung und Nutzung von Schülerfeedback (ebd.: 389). Diese Konzeption fokussiert also insbesondere „[…] die Förderung professioneller Kompetenzen (angehender) Lehrpersonen durch die Reflexion des eigenen Handelns auf der Basis videografierter Unterrichtssequenzen […]" (Brüning et al. 2020: 24), Reflexionsprozesse stehen hier also im Vordergrund.

Nach Brüning et al. (2020) werden sowohl die Konzeption der Lernwerkstatt also auch des Microteachings in der Lehramtsausbildung der Hochschullernwerkstätten umgesetzt,

„[…] jedoch wird die enge Verknüpfung der Lehramtsausbildung mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern [in den Hochschullernwerkstätten] nicht angestrebt. In Lehr-Lern-Laboren ist dagegen die verzahnte Qualifizierung bzw. Förderung beider Personengruppen ein wesentliches Merkmal. Lehr-Lern-Labore bieten zu diesem Zweck einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler sowie Studierende direkt miteinander interagieren und demzufolge mit- sowie voneinander lernen. Das Konzept „Lehr-Lern-Labor" geht demzufolge auch über die Ziele von Schülerlaboren hinaus, die im Wesentlichen auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern fokussieren" (ebd.: 24f).

doi.org/10.35468/6009-06

Zudem stellen das forschende Lernen der Studierenden sowie die theoriebasierte Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen wesentliche Elemente von Lehr-Lern-Laboren dar (ebd.).

3 Das mathematische Beweisen in der Primarstufe

Um Grundschüler*innen beim Beweisenlernen zu unterstützen und gleichzeitig (angehenden) Grundschullehrkräften didaktische Unterstützung zur Umsetzung des Beweisens in der Primarstufe zu liefern, scheint die Konzeption Lehr-Lern-Labor auf den ersten Blick geeigneter als die der Hochschullernwerkstatt, insbesondere da beim Beweisen die Fachlichkeit eine zentrale Rolle spielt, deren Bedeutung in (Hochschul-)Lernwerkstätten noch diskutiert wird (z. B. Kelkel & Peschel 2018). Auch scheinen Lehr-Lern-Labore bezüglich der erlaubten Formate des Lehrens und Lernens offener, da unter anderem Instruktionsformate erlaubt sind. Allerdings gibt es aktuelle Theorieentwicklungen, die die Didaktik in Lernwerkstätten und die Bedeutung der Instruktion in den Blick nehmen: Eine Didaktik mit dem Adressaten Lernwerkstätten

> „[…] muss sich aus dem Paradigmenstreit zwischen Instruktionismus und Konstruktivismus lösen und dabei gleichzeitig scheinbar einfache Lösungen, wie sie der ‚gemäßigte Konstruktivismus' andeutet, kritisch reflektieren und im Hinblick auf die Aushandlung von Selbstlernkonstruktionen und Instruktionsanteilen prüfen. Subjektorientierte Lerntheorien sind hier u. E. passender, da sie den Schwerpunkt auf die Interessen, Intentionen und Aneignungsprozesse der Lernenden legen und dabei Impulse von außen (durch die Aufgaben, die eingesetzten Materialien, den Raum, die Personen) durchaus zulassen, insofern sie nicht mit den Interessen, Intentionen und Aneignungsprozessen der Lernenden konfligieren bzw. divergieren" (Peschel et al. 2021: 49).

Da das Beweisen eine komplexe und zumeist neue und ungewohnte Tätigkeit sowohl für Schüler*innen als auch für (angehende) Lehrpersonen darstellt, könnte ein gewisses Maß an Instruktion sinnvoll sein, insbesondere da viele Lernende von sich aus kein Beweisbedürfnis verspüren (Winter 1983; Schwarzkopf 2000) oder Beweistätigkeiten und den Begriff „Beweisen" gar als abschreckend empfinden (Krauthausen 2001). Es stellt sich die Frage, ob die notwendigen „Impulse von außen" (Peschel et al. 2021: 49), die m. E. nötig sind, um ein Beweisbedürfnis zu wecken, zu sehr mit den „Interessen, Intentionen und Aneignungsprozessen der Lernenden konfligieren bzw. divergieren" (ebd.). Um diesem Interessenskonflikt zu begegnen, muss eine positive Einstellung und Grundhaltung zum Fach bei den Schüler*innen aufgebaut werden, sodass Freude an der Mathematik und die Entdeckerhaltung aller Schüler*innen gefördert und weiter ausgebaut werden kann (KMK 2022: 7). Ein authentisches Bild von der Mathematik als „Wissenschaft der Muster" (Wittmann 2014: 213) muss bei (angehenden) Lehrpersonen vorhanden sein, um den Schüler*innen dieses vermitteln zu können.

doi.org/10.35468/6009-06

Im Rahmen einer Lernumgebung können Lerninhalte, wie das Beweisen, vermittelt werden. Der Terminus Lernumgebung wird hier in Bezug auf mathematische Verstehensprozesse als Erweiterung des üblichen Begriffs Aufgabe verstanden und beschreibt im Wesentlichen eine Arbeitssituation als Ganzes, die aktiv entdeckendes und soziales Lernen ermöglichen und unterstützen soll (vgl. Wollring 2008: 5):

> „Eine Lernumgebung ist im gewissen Sinne eine natürliche Erweiterung dessen, was man im Mathematikunterricht traditionell eine ‚gute Aufgabe' nennt. Eine Lernumgebung ist gewissermaßen eine flexible Aufgabe oder besser, eine flexible große Aufgabe. Sie besteht aus einem Netzwerk kleinerer Aufgaben, die durch bestimmte Leitgedanken zusammen gebunden [sic!] werden" (ebd.).

Nach Wittmann (1998: 337f.) müssen substantielle Lernumgebungen

1) zentrale Ziele, Inhalte und Prinzipien des Mathematikunterrichts repräsentieren.
2) reiche Möglichkeiten für mathematische Aktivitäten von Schüler*innen bieten.
3) flexibel sein und leicht an die speziellen Gegebenheiten einer bestimmten Klasse angepasst werden können.
4) mathematische, psychologische und pädagogische Aspekte des Lehrens und Lernens in einer ganzheitlichen Weise integrieren und daher ein weites Potential für empirische Forschungen bieten.

Inwiefern können diese Kriterien im Themenfeld des Beweisens umgesetzt werden? Durch das Beweisen werden nicht nur zahlreiche prozessbezogene Kompetenzen gefördert, sondern auch inhaltsbezogene Kompetenzen (vgl. KMK 2022), da jeder Beweis stets einen inhaltlichen Bezug benötigt. Entsprechend den Kriterien (1) und (4) kann die fundamentale Idee des Beweisens durch die Behandlung in der Primarstufe in Lernsituationen, die mathematische, psychologische und pädagogische Aspekte des Lehrens und Lernens in einer ganzheitlichen Weise integrieren, früh eingeführt und genetisch weiterentwickelt werden (Wittmann 2014: 214; Platz et al. 2022), d. h. Wissen sollte im Unterricht entwickelt werden, statt es als Fertigprodukt zu vermitteln. Kriterium (2) kann erfüllt werden, wenn die in der Lernumgebung verwendeten Beweisaufgaben offen gestaltet werden und insbesondere ein Entdecken der mathematischen Behauptung, die bewiesen werden soll, zulassen, sodass diese reichhaltige Möglichkeiten für mathematische Aktivitäten von Schüler*innen bieten. Wie bereits angedeutet, kann Kriterium (3) eine Hürde darstellen, da das Beweisen eine anspruchsvolle Tätigkeit ist und manche Lernende gegebenenfalls Schwierigkeiten haben, einen Zugang zu finden.
Nach Wittmann (1998) ist „[…] eine substantielle Lernumgebung prinzipiell offen. Nur die Schlüsselinformationen, die die Lehrperson am Beginn einer jeden Etappe gibt, sind fixiert. Die weitere Interaktion mit den Schülern und unter den Schülern bleibt offen" (ebd.: 339). Substantielle Lernumgebungen zum Beweisen

doi.org/10.35468/6009-06

müssen also eine Balance zwischen Offenheit und Instruktion finden, um einerseits eine eigenständige Beweistätigkeit anzuregen und ein Beweisbedürfnis bei den Kindern zu wecken, ohne dabei zu stark zu lenken (Platz et al. 2022). Neben den „Schlüsselinformationen" (ebd.: 339) bzw. dem „Netzwerk kleinerer Aufgaben, die durch bestimmte Leitgedanken zusammen gebunden [sic!] werden" (Wollring 2008: 5) ist also ein „Gleichgewicht zwischen informativem Lernen und eigenverantwortlich organisiertem Lernen" (ebd.: 2) essenziell (vgl. auch Platz 2022b). Lehrpersonen müssen die notwendige fundierte Kenntnis über die spezifische Sachlage haben,

> „[…] zudem den Überblick über die Vielfalt der zu dem aktuellen Problem gehörenden möglichen Ergebnisse und Strategien, so dass sie imstande sind, die Aktivitäten der Kinder durch geeignete nicht zu weit gehende Impulse zu unterstützen und zu ergänzen und den Kindern eine ergiebige Quelle für verlässliche sachliche Informationen zu sein" (Wollring 2008: 2)

Zuerst werden gemeinsam mit (angehenden) Lehrpersonen eine mathematische Behauptung und verschiedene Beweismöglichkeiten analysiert, um einen „Überblick über die Vielfalt der zu dem aktuellen Problem gehörenden möglichen Ergebnisse und Strategien" (ebd.) zu bekommen. So können sie den Lernenden „eine ergiebige Quelle für verlässliche sachliche Informationen" (ebd.) sein. Anschließend werden Herausforderungen, Unterstützungsmöglichkeiten und Kriterien einer Gesprächsführung, um „die Aktivitäten der Kinder durch geeignete nicht zu weit gehende Impulse zu unterstützen und zu ergänzen" (ebd.) herausgearbeitet, sodass die (angehenden) Lehrpersonen dazu befähigt werden klinische Interviews mit den Kindern durchzuführen (Platz 2022b).
Bei einem klinischen Interview sind nur die Schlüsselfragen definiert und es besteht die Auflage, dem Denken der Kinder zu folgen (Selter & Spiegel 1997). Dadurch ist das Führen eines klinischen Interviews vom Grundsatz her ähnlich zur Unterrichtsführung bei der Umsetzung einer substantiellen Lernumgebung (Wittmann 1998). Die erhobenen Daten können Aufschluss „[…] über Lehr-/Lernprozesse, Denkprozesse und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern [geben] […]. Andererseits helfen sie, die Lernumgebungen zu evaluieren und zu revidieren, um Lehr-/Lernprozesse noch effektiver gestalten zu können" (ebd.: 339). Die Lehramtsausbildung wird so mit der Förderung von Schüler*innen verknüpft und die Qualifizierung bzw. Förderung beider Personengruppen wird verzahnt, was nach Brüning et al. (2020: 24f.) ein wesentliches Merkmal von Lehr-Lern-Laboren darstellt (und auch in einzelnen Hochschullernwerkstätten umgesetzt wird).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Fähigkeit, einzelne Objekte anhand gemeinsamer Merkmale in Gruppen von Objekten zusammenzufassen und diese Gruppen mit übergeordneten Begriffen zu belegen, verhilft dem Menschen zum abstrakten Denken (Mielke 1999). So versuchen auch Wissenschaftler*innen, verschiedene an der Hochschule vorzufindende Konzeptionen zu kategorisieren, um beispielsweise Hochschullernwerkstätten von Lehr-Lern-Laboren abgrenzen zu können. Eine rein objektive, disjunkte Kategorisierung scheint allerdings schwierig, da die Konzeptionen zum einen offenbar nicht unbedingt trennscharf sind (so gibt es beispielsweise Einrichtungen, die sich zu den (Hochschul-)Lernwerkstätten zählen, aber die Lehramtsausbildung mit der Förderung von Schüler*innen verknüpfen, und solche die sich zu den Lehr-Lern-Laboren zählen und das forschende Lernen mit dem reformpädagogischen Verständnis des Lernens umsetzen; vgl. auch Kelkel & Peschel 2019). Zum anderen tendiert man dazu, Personen oder in unserm Fall Einrichtungen günstiger (d. h. positiver) zu beurteilen, wenn sie derselben Gruppe angehören und ungünstiger (d. h. negativer), wenn sie eine andere Gruppenzugehörigkeit haben (ebd.). Im vorliegenden Beitrag wurde herausgearbeitet, dass es bezüglich des mathematischen Beweisens zentral ist, vom mathematischen Sinn, also dem fachlichen Gehalt, des bearbeiteten Gegenstands auszugehen. Dieser bildet die Grundsubstanz der Lernumgebung (Wollring 2008). Dabei werden substantielle und mathematische Ideen bzw. mathematische Strategien in den Gegenständen und den auf sie bezogenen Aktivitäten angesprochen, um so ein authentisches Bild von der Mathematik als „Wissenschaft der Muster“ (Wittmann 2014: 213) vermitteln zu können. Wie genau diese Vermittlung aussieht, hängt von den beteiligten Akteur*innen ab und ist auf den Lernenden ausgerichtet: dem Denken des Lernenden wird gefolgt (was wiederum ein zentrales Merkmal von (Hochschul-)Lernwerkstätten darstellt).

Literatur

Akinwunmi, Kathrin (2012): Zur Entwicklung von Variablenkonzepten beim Verallgemeinern mathematischer Muster. Heidelberg: Springer Verlag.

Blum, Werner & Kirsch, Arnold (1991): Preformal proving: Examples and reflections. Educational Studies in Mathematics, 22(2), 183–203.

Brüning, Ann-Kathrin; Käpnick, Friedhelm; Weusmann, Birgit; Köster, Hilde & Nordmeier, Volkhard (2020). Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich – eine konzeptionelle Einordnung und empirisch konstruktive Begriffskennzeichnung. In Priemer B. et al. (Hrsg.) (2020): Lehr-Lern-Labore. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 13–26.

Fortune, Jimmie C.; Cooper, James M. & Allen, Dwight W. (1967): The Stanford summer micro-teaching clinic, 1965. Journal of Teacher Education, 18(4), 389-393.

Gabriel, Erika; Gunzenreiner, Johannes; Hagstedt, Herbert; Hangartner, Werner; Kieweg, Ulrike; Krauth, Ilse M.; Munk, Werner; Rangosch-Schneck, Elisabeth; Speck-Hamdan, Angelika. & Wede-

doi.org/10.35468/6009-06

kind, Hartmut (2009). Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. (Hrsg.) (2009): vom Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) eV Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. Bad Urach: VeLW e. V.

Gesing, Harald (1997). Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied Luchterhand. Praxishilfen Schule, Pädagogik.

Haupt, Olaf. J; Bräucker, Richard; Engelbrecht, Fred; Henrich, Beat; Martin, Ulrike; Kratzer, Andreas; Krause, Dörthe; Skiebe-Corrette, Petra; Töpfer, Andreas; Wein, Martin & Hempelmann, Rolf (2015): Schülerlabor-Atlas 2015 – Schülerlabore im deutschsprachigen Raum. Markkleeberg: Klett MINT GmbH.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In: Peschel M. et al.. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten, Bd. 4, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten.Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-34.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung, Bd. 5, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 185-189.

KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf [letzter Stand: 23.06.2022].

Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters B.et al.(Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung.Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271-292.

Krauthausen, Günter (2001): »Wann fängt das Beweisen an? Jedenfalls, ehe es einen Namen hat.« Zum Image einer fundamentalen Tätigkeit. In: Weiser W. et al.(Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik der Mathematik in der Primarstufe.Festschrift für Siegbert Schmidt. Hamburg: Dr. Kovač, 99-113.

Krauthausen, Günter (2018): Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule, 4. Aufl.. Berlin: Springer.

Krumsdorf, Julian (2015): Beispielgebundenes Beweisen. Dissertationsschrift, Universität Münster.

Mielke, Rosemarie (1999): Soziale Kategorisierung und Vorurteil. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Bielefeld: Universität Bielefeld.

NeHle (2022): AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) Verfügbar unter: https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten. [letzter Zugriff: 08.03.2022].

Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2020): Hochschullernwerkstätten–Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. Hochschullernwerkstätten–Elemente von Hochschulentwicklung?, S. 296–309.

Peschel, Markus; Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40–52.

Peterßen, Katja (2012): Begründungskultur im Mathematikunterricht der Grundschule. Hildesheim: Franzbecker.

Platz, Melanie (2020): „Forscher spielen“ und mathematisches Beweisen in der Primarstufe Transfer Forschung-Schule Heft 6, 30–43.

Platz, Melanie (2022a): "… Then it looks beautiful"– preformal proving in primary school. In: Jankvist U. T. (Hrsg.) (2022): Proceedings of the 15th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT 15) Aarhus University, 97-104.

Platz, Melanie (2022b): Wie beweisen Kinder in der Primarstufe? Entwicklung von Lernumgebungen, in denen digitale Medien eingesetzt werden. In: Brandt B. et al. (Hrsg.) (2022): Digitales Lernen in der Grundschule III. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann Verlag.

Platz, Melanie; Vogler, Anna-Marietha; Wachter, Lukas (2022): Einsatz digitaler Medien in substantiellen Lernumgebungen zum Beweisen in der Primarstufe. In: Dilling, F. et al. (Hrsg.) (2022): Neue Perspektiven auf mathematische Lehr-Lernprozesse mit digitalen Medien Wiesbaden: Springer Spektrum, 85-111.

Roth, Jürgen & Priemer, Burkhard (2020): Das Lehr-Lern-Labor als Ort der Lehrpersonenbildung– Ergebnisse der Arbeit eines Forschungs- und Entwicklungsverbunds. In: Priemer B et al.(Hrsg.) (2020): Lehr-Lern-Labore . Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 1-10.

Schwarzkopf, Ralph (2000). Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht – Theoretische Grundlagen und Fallstudien. Hildesheim: Franzbecker.

Selter, Christoph & Spiegel, Hartmut (1997): Wie Kinder rechnen. Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf: Klett.

Sturm, Nina (2018): Problemhaltige Textaufgaben lösen: Einfluss eines Repräsentationstrainings auf den Lösungsprozess von Drittklässlern. Heidelberg: Springer Verlag.

Stylianides, Andres J. (2016): Proving in the elementary mathematics classroom. Oxford: Univ. Press.

Winter, Heinrich (1983): Zur Problematik des Beweisbedürfnisses. Journal für Mathematikdidaktik, 4(1), 59–95.

Wittmann, Erich C. (2014): Operative Beweise in der Schul- und Elementarmathematik. mathematica didactica, *37*, 213–232.

Wittmann, Erich C. & Müller, Gerhard (1988): Wann ist ein Beweis ein Beweis? In: Bender P. (Hrsg.) (1988): Mathematikdidaktik. Theorie und Praxis. Festschrift für Heinrich Winter. Berlin: Cornelsen, 237-257-

Wittmann, Erich C. & Ziegenbalg, Jochen (2007): Sich Zahl um Zahl hochhangeln. In: Müller G. et al. (Hrsg.) (2007): Arithmetik als Prozess . Seelze: Kallmeyer, 35-53.

Wollring, Bernd (2008): Zur Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. In: Kasseler Forschergruppe (Hrsg.) (2008): Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Bericht 2 der Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung Lehren - Lernen - Literacy Kassel: kassel university press GmbH S. 9- 26.

doi.org/10.35468/6009-06

Marie Fischer und Markus Peschel

Phänomenbasiertes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten

1 Einleitung

Phänomenbasiertes Experimentieren scheint auf den ersten Blick ein Pleonasmus, ähnlich wie „Offenes Experimentieren" (Peschel 2009a; 2016), zu sein. Im Hinblick auf Erkenntnis- und Interaktionsprozesse stellt sich die experimentierende Auseinandersetzung mit Phänomenen (vgl. Köhnlein 2012) als ein zentrales Merkmal der Welterschließung heraus. Beispielhafte Lehr-Lern-Situationen aus Schule und Lernwerkstatt[1] sollen zeigen, wie wichtig 1. die Initiierung, 2. die Materialien, 3. die Aufgaben beim phänomenbasierten Experimentieren sind, und wie diese Aspekte phänomenbasierte Interaktionen in Bezug auf die fach- *und* kindorientierte Auseinandersetzung (vgl. Furtner 2016) ermöglichen oder verhindern können.
Aspekte eines „erfolgreichen" phänomenbasierten Experimentierens werden im Folgenden skizziert: Wie kann – generell in Lernwerkstätten bzw. hier speziell am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX) an der Universität des Saarlandes (vgl. Kihm & Peschel 2019; Peschel 2014; 2016) – eine phänomenbasierte Auseinandersetzung zwischen *Kind* und *Sache*[2] (vgl. Rauterberg & Scholz 2021) *initiiert* werden? Inwiefern unterstützen Lernwerkstätten das Experimentieren durch ihr *Materialangebot* (vgl. Wedekind & Schmude 2020)? Und wie wirken (offene) *Aufgabenformate* (vgl. Kihm & Peschel 2021) auf die Interaktionen zwischen Kind und Sache?[3] Zudem: Welche Rolle spielen

1 Angelehnt an das Begriffsverständnis in Peschel, Wedekind et al. (2021) wird nachfolgend der Begriff *Lernwerkstatt* genutzt, um Lehr-Lern-Situationen mit der Zielgruppe Kinder bzw. Schüler*innen zu adressieren. Insofern die Zielgruppe Lehramtsstudierende gemeint ist, wird der Begriff *Hochschullernwerkstatt* genutzt. Die Sachauseinandersetzung von Studierenden wird, z. B. im Rahmen universitärer Seminare (vgl. Kelkel & Peschel 2018; Fischer & Peschel 2023, i. V.), reflektiert.

2 Unter *Sachen* sind einerseits die Sachen des Kindes (vgl. Rauterberg & Scholz 2021) – in der außerschulischen und nicht didaktisierten Begegnung – und andererseits auch die Sachen der Schule bzw. des Unterrichts gemeint. Wie diese *Sachen* (Schule vs. Kind/Schüler*in) in einem bildungsorientierten Lernprozess begleitet werden können, ist u. a. Gegenstand der Ausbildung in Hochschullernwerkstätten (vgl. Wedekind et al. 2021, Peschel, Wedekind et al. 2021 u. a. m.).

3 Weiter gedacht auch: Wie wirken (offene) Aufgabenformate auf die Interaktionen zwischen Kind und Kind oder Kind und Lernbegleiter*innen?

doi.org/10.35468/6009-07

phänomenbezogene Beobachtungen und Wahrnehmungen in Aufgaben in Schule bzw. in Lernwerkstatt für die Interaktionen zwischen Kind und Sache?

2 Thematischer Fokus

Am Thema „Schwimmen und Sinken" werden die o. g. Aspekte (1. Initiierung, 2. Materialien, 3. Aufgaben) zunächst anhand eines „typischen" allgemein-vermittelnden Schulunterrichts mittels eher *nicht*-phänomenbasiertem, sondern hypothesenprüfendem bzw. ergebnisorientiertem Experimentieren skizziert, um Unzulänglichkeiten bestehender (geschlossener) Aufgabenformate deutlich zu machen. Das Format *Lernwerkstatt* fokussiert im Vergleich zu geschlossenen Formaten die prozessorientierte Auseinandersetzung sowie den individuellen Zugang des Kindes. Auch das Materialkonzept einer Lernwerkstatt (vgl. Peschel 2014) kann über eine geöffnete (und fachlich sowie fachdidaktisch sinnvolle) Materialauswahl helfen, die Interaktionen der Kinder mit den *Sachen* beim phänomenbasierten Experimentieren zu entwickeln bzw. zu unterstützen.

3 Näherungsweisen an die Phänomene

Im Sinne Martin Wagenscheins sind Phänomene

> „Naturerscheinungen, die uns unmittelbar (oder auf einfache, durchschaubare Weise vermittelt) sich selbst sinnenhaft zeigen; und zwar so, dass wir sie als ein Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen noch ohne Vorurteil und Eingriff, auch wir also unbefangen, noch nicht festgelegt auf einen bestimmten Aspekt, sei es der physikalische, der ästhetische oder sonst einer" (Wagenschein 1989: 136).

Im außerschulischen Kontext begegnen Kinder Phänomenen zu z. B. „Dingen im Wasser" (vgl. Neuböck-Hubinger et al. 2021) durch zufälliges Beobachten oder gezieltes Ausprobieren: Welche Gegenstände schwimmen und welche gehen unter? Kinder werfen Steine vom Ufer ins Wasser, lassen sie über das Wasser springen, spielen mit einem Wasserball im Schwimmbad oder lassen ein Plastikschiff in der Badewanne „fahren". Sie wiederholen ihre Handlungen, indem sie z. B. „einen Korken *immer wieder* unter Wasser [tauchen], lassen ihn entwischen und zur Seite springen, fangen ihn wieder ein" (Fischer 2010: 60, Herv. d. Verf.).[4] Dabei

4 Ein weiteres Beispiel kindlicher Begegnung mit Phänomenen zu „Dingen im Wasser": „Ein Kind lässt wiederholt eine Holzkugel im Wasser schwimmen und zeigt sich dabei freudig und konzentriert. Die Aktivität lässt sich als naturwissenschaftliche Lerngelegenheit zum Schwimmen und Sinken charakterisieren; die Holzkugel bildet in diesem Kontext ein mögliches Referenzobjekt für naturwissenschaftliches Interesse. Entscheidend ist nun, welcher Aspekt der Holzkugel das interessierte Verhalten des Kindes hervorruft: neben inhaltsbezogenen Aspekten (z. B. Bedingungen des Schwimmverhaltens) sind z. B. prozessbezogene (z. B. die Holzkugel (wiederholt) ins Wasser zu werfen) oder gänzlich andere Aspekte (z. B. Besitz, Ort) denkbar" (Brandtner & Hertel 2018: 268).

doi.org/10.35468/6009-07

können sie beobachten, wie das Wasser spritzt, welche Geräusche es macht, wie sich der nasse Korken anfühlt, ob er sich unter Wasser drücken lässt, was passiert, wenn man ein Stück des Korkens abbricht oder den Korken unter Wasser loslässt u. v. m. – und das alles, ohne dafür eine Aufgabe – im Sinne einer Handlungs- oder Experimentieraufforderung oder einer „Aufforderung zur Lerntätigkeit" (Kiel 2019: 199) durch einen Erwachsenen – erhalten zu haben.
In einem solchen, außerschulischen Kontext scheint das Kind selbst entscheiden zu dürfen, ob es das Beobachtete zu seiner *Sache* macht. Im didaktisierten Kontext sollen hingegen, laut Köhnlein (2012), die ausgewählten Phänomene erklärungsbedürftig sein:

> „Als Phänomen kann alles das konzipiert werden, was in der Welt der Fall ist und von uns nach Maßgabe unseres Zugriffs wahrgenommen wird. In didaktischer Hinsicht ist ein Phänomen ein Ereignis, dessen Ursache in Frage steht *und das einer Erklärung bedarf*" (Köhnlein 2012: 21; Herv. d. Verf.).

Doch in welchem Sinn und für wen in Frage stehend und erklärungsbedürftig? Das Phänomen fordert – je nach Begegnungskontext – zumeist von sich aus zum Handeln und Experimentieren auf. Kinder machen Phänomene zu ihrer Sache und stellen möglicherweise Fragen dazu (Fragen der Kinder – Fragen der Schule – Fragen an die Sache; vgl. Peschel, Fischer et al. 2021; Kihm et al. 2019). „Dass ein Phänomen möglicherweise unerwartet erscheint, Staunen und ein Bedürfnis nach Erklärung auslöst, geht auf dieses Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt zurück" (Höttecke & Rieß 2015: 130) und kann u. E. nur begrenzt von außen determiniert werden.

4 Näherungsweisen an die Sache

Um zu exemplifizieren, wie mit den (Vor-)Erfahrungen der Kinder aus dem außerschulischen Bereich häufig im Sachunterricht der Grundschule umgegangen wird, erfolgt ein Blick auf Aufgaben bzw. didaktische Ansätze zum Thema „Schwimmen und Sinken" in Schulbüchern.
Aufgaben in Schulbüchern suggerieren durch das Anknüpfen an *mögliche* Vorerfahrungen der Kinder (vgl. Jonen et al. 2003) häufig einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen (vgl. Maier et al. 2010; Fuhrmann 2020). Dabei bleibt unklar, inwieweit dieser *vermeintliche* Lebensweltbezug funktioniert, da z. B. der Sonderfall vom Schwimmen im Toten Meer (s. Abb. 1), für viele Kinder vermutlich kein bekanntes Phänomen ist und auf keiner (persönlichen) Vorerfahrung beruht.[5]

5 Das Bild vom „schwimmenden" Kind im Toten Meer und der dazugehörige Text legen außerdem den Fokus ausschließlich auf die Flüssigkeit. Welcher Körper oder Gegenstand im Toten Meer „schwimmt", scheint für das „Tragen" oder die „Kraft" des Wassers bzw. das Phänomen zunächst

doi.org/10.35468/6009-07



Abb. 1: Beispielhafter Text aus einem Schulbuch für den Sachunterricht (Ferratusco u.a., Frida & Co 1/2, S. 132)

Selbst eigene Schwimmerfahrungen können inzwischen nicht mehr vorausgesetzt werden (vgl. Endisch & Semmelmann 2022). Zudem ist auch hierbei eine Übertragung auf Aufgabenformate schwierig, da das eigene, aktive, sportliche Schwimmen nur bedingt mit dem passiven Schwimmverhalten von Gegenständen[6] in den hypothesenprüfenden Experimentiersituationen im Unterricht (s. Abb. 2) verknüpft werden kann. Letzteres lässt sich über Dichtewechselwirkungen und die resultierende Auftriebskraft zwischen Gegenstand und Flüssigkeit erklären.
Geht es in der Erklärung im Schulbuch (s. Abb. 1), die exemplarisch für eine Vielzahl ähnlicher Aufgaben in der Schule steht (vgl. Andersen et al. 2021; Neuböck-Hubinger et al. 2021), um „die Kraft des Wassers", wird in den zugehörigen Experimentieraufgaben zum „Schwimmen und Sinken" (s. Abb. 2), das Schwimmverhalten verschiedener Gegenstände mittels Versuch (zum Begriff siehe Kihm & Peschel 2017) überprüft – ohne auf wirkende Kräfte des Wassers oder deren Ursache einzugehen.
Dabei werden vor der Durchführung des Versuchs zunächst Vermutungen aufgestellt, dann wird der Versuch durchgeführt und dadurch die Vermutungen bestätigt oder widerlegt. Anschließend wird das Ergebnis notiert.[7] Entsprechende

unerheblich. Die anschließenden Experimentieraufgaben im Schulbuch Frida & Co 1/2 (S. 132f.) hingegen untersuchen dann verschiedene Gegenstände im „normalen" Wasser. Diese Verlagerung des Fachbezugs (Körper und Fluid) wird meist nicht thematisiert und ist fachlich eher gering qualifizierten Grundschullehrkräften vermutlich nicht bewusst.

6 Bewusst wurde bisher von Gegenständen oder Körpern gesprochen, da in keinem der Schulbücher im Themenbereich „Schwimmen und Sinken" Beispiele gefunden werden konnten, in denen es über Festkörper hinaus um Flüssigkeiten oder Gase und deren „Schwimmverhalten" geht.

7 Dies wurde von Kihm und Peschel (2017) als „Frage-Zeichnung-Antwort-Schema" oder „Modus des schnellen Abarbeitens" beschrieben und kritisiert (vgl. auch Kihm & Peschel 2020; 2021).

doi.org/10.35468/6009-07

Materialien wie Spielfiguren, Murmeln, Knete, Steine, Äpfel, Nüsse etc. werden bereitgestellt und in eine Schüssel mit Wasser gegeben.[8] Es wird beobachtet, *ob* sie schwimmen oder nicht.[9] Diese angeleitete „experimentierende" Auseinandersetzung wird durch die Materialauswahl, die das Schulbuch vorgibt, eng geführt (vgl. Abb. 2).[10]

Ein individueller, an den Vorerfahrungen orientierter und phänomenbasierter Experimentierprozess[11] (vgl. dazu auch Jonen et al. 2003) wird so u. E. nicht erzeugt bzw. konterkariert. Erkenntniswege aus zufälligen Beobachtungen (etwa im Rahmen von Explorationen), wie sie im Lernwerkstattkontext möglich sind, werden in „standardisierten Experimentieraufgaben" (Brée et al. 2015: 6) zumeist nicht berücksichtigt. Durch „Experimentieren als Antwortmaschine" (Höttecke & Rieß 2015: 136) wird ein vermeintlicher Königsweg zu den Erkenntnissen suggeriert (vgl. Kihm & Peschel 2021). Aus diesem Verständnis heraus werden im Sachunterricht Phänomene und Sachen, denen die Kinder im Alltag begegnen, (zu) schnell zu (didaktisierten) Inhalten des Unterrichts, indem sie passend, reduziert und für den hypothesenprüfenden Unterricht, für die Aufgaben, für das Experimentieren handhabbar gemacht werden (vgl. Wedekind 2012).

Im Sachunterricht wird die Auseinandersetzung häufig durch Fragen der Lehrkraft begleitet: *Warum* schwimmen manche Dinge und andere gehen unter? (vgl. Möller & Wyssen 2017). Fragen nach den *Ursachen* für das Schwimmen von Gegenständen zeugen „von der Hoffnung, Regeln, Gesetze, Prinzipien hinter den vielfältigen Phänomenen zu erkennen" (Köhnlein 2006: 18). Dabei sind mit Regeln und Gesetzen noch keine quantifizierbaren physikalischen Gesetzmäßigkeiten gemeint, eher soll es bei den Verallgemeinerungen der Schwimmfähigkeit darum gehen, was die Gegenstände gemeinsam haben, die sich gleich verhalten – zunächst auf phänotypischer, dann auf genotypischer Ebene (vgl. Hagstedt & Spreckelsen 1986).[12]

---

8 Die Aufgabe gibt dabei nicht an, *wie* die Gegenstände ins Wasser „gegeben" werden sollen (sondern nur „Überprüfe im Versuch"). Dabei macht es aber einen Unterschied, ob sie unter Wasser, über Wasser oder am Boden der Schüssel losgelassen, auf die Wasseroberfläche „gesetzt" oder ins Wasser geworfen werden.

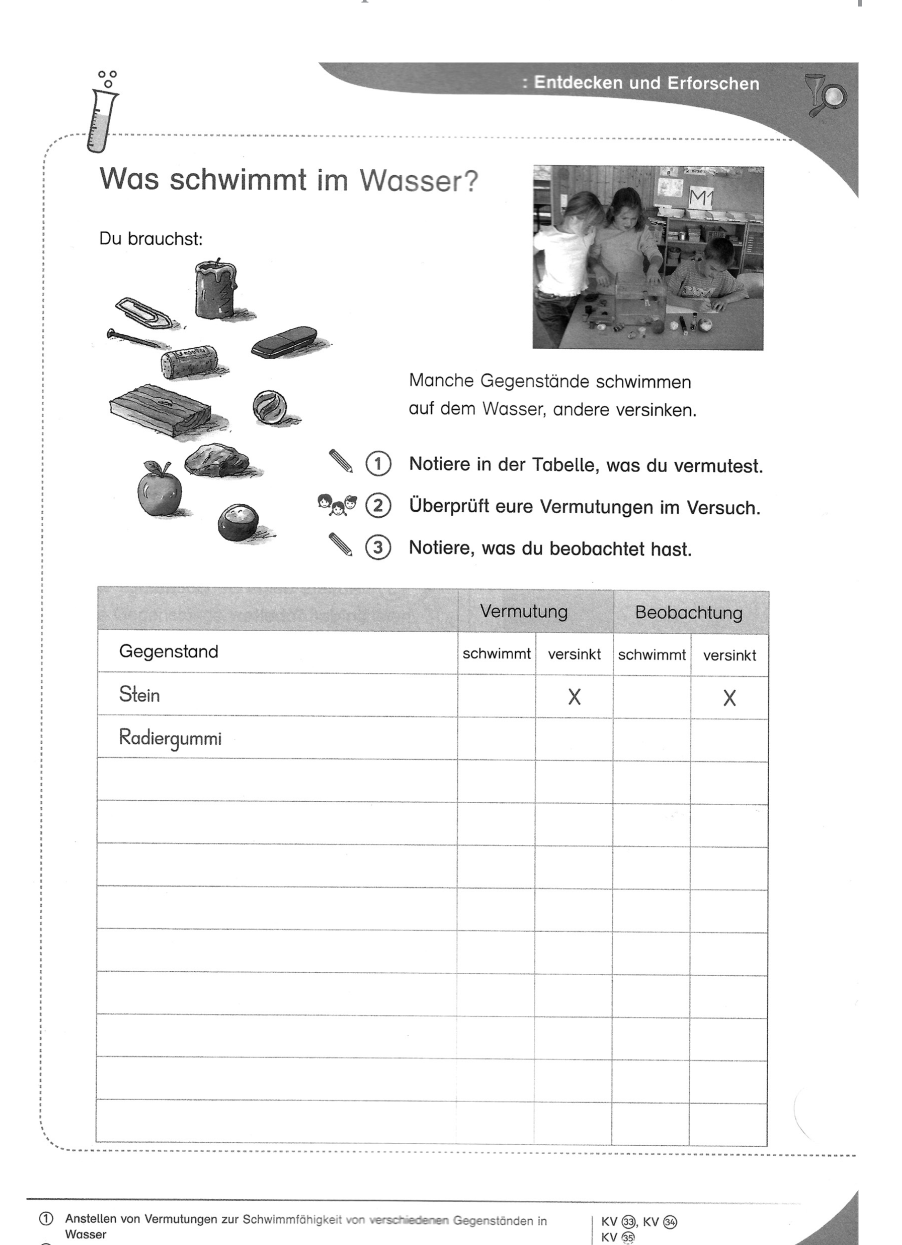
9 Es scheint lediglich der Endzustand des Versuchs relevant zu sein. Platz für Beobachtungen während des Prozesses (*steigt schnell, sinkt langsamer als andere Gegenstände*) ist hier nicht vorgesehen (vgl. auch Fußnote 8).

10 Die (noch) leeren Zeilen der Tabelle können zwar als Versuch einer Öffnung im Sinne der eigenen Erweiterung der Materialprüfung durch die Schüler*innen verstanden werden; werden aber alle abgebildeten Gegenstände in die Tabelle eingetragen, verbleibt nur noch eine freie Zeile.

11 Mit „Experimentier*prozess*" (vgl. Peschel 2009b; Plappert 2012) betonen wir die Wichtigkeit von Explorieren, Wiederholen, Variieren, Beobachten und gemeinsamem Deuten beim Experimentieren.

12 Mit *phänotypischen* Analogiebildungen sind solche gemeint, die sich aus der äußeren „Erscheinungsform" (Hagstedt & Spreckelsen 1986: 322) ergeben (Material, Form der Gegenstände). *Genotypische* Analogien hingegen greifen „auf das ihnen unterliegende (gemeinsame) Funktionsprinzip" (ebd.: 323) zurück (Dichte der Gegenstände, Verdrängung und Auftriebskraft).

doi.org/10.35468/6009-07



: Entdecken und Erforschen

Was schwimmt im Wasser?

Du brauchst:

Manche Gegenstände schwimmen auf dem Wasser, andere versinken.

① Notiere in der Tabelle, was du vermutest.

② Überprüft eure Vermutungen im Versuch.

③ Notiere, was du beobachtet hast.

	Vermutung		Beobachtung	
Gegenstand	schwimmt	versinkt	schwimmt	versinkt
Stein		X		X
Radiergummi				

① Anstellen von Vermutungen zur Schwimmfähigkeit von verschiedenen Gegenständen in Wasser
② Untersuchen der Schwimmfähigkeit von verschiedenen Gegenständen im Experiment
③ Protokollieren von experimentellen Beobachtungen

KV ㉝, KV ㉞
KV ㉟

31

Abb. 2: Beispielhafte Aufgabe aus einem Schulbuch für den Sachunterricht (Deichmüller u.a., Bausteine 2, S. 31)

doi.org/10.35468/6009-07

Eine Antwort auf die o. g. Frage durch die Kinder scheint nach der bisherigen Beschäftigung mit reduzierten Materialien (s. Abb. 2) und ohne Variationen u. E. jedoch nicht möglich (vgl. Wodzinski 2006; Furtner 2016) und verkürzt viele der intuitiven oder vorläufigen Konzepte. Die eigene konzeptionelle Entwicklung reduziert sich deutlich auf diesem „Königsweg“. Wenn Kinder durch einen explorativ-eigenständigen Umgang und eine experimentierende Näherung (phänomenbasiertes Experimentieren) keine tragfähigen Konzepte ausbilden können, wird es u. E. sehr schwierig, die physikalischen Bedingungen (das *Warum*) nachhaltig zu vermitteln. Es ist daher unbedingt erforderlich, den Kindern zunächst einen sinnlich-explorativen Zugang – auch über einen längeren Zeitraum – zu ermöglichen, damit sie sich – aufbauend auf ihren Konzepten bzw. Präkonzepten – die Frage nach dem *Wie* oder *Warum* stellen können. Dazu gehören auch Vermutungen zum möglichen Schwimmverhalten von Gegenständen – aber grundgelegt über Prozesse, Beobachtungen und Variationen zu den beiden Möglichkeiten: *steigen* oder *sinken* bzw. *schwimmen* oder *untergehen/untergegangen sein*.[13] Gelegenheiten zum Explorieren und (Vor-)Erfahrungen sind die Voraussetzungen, um Konzepte und damit Vorstellungen über Prinzipien zu entwickeln (vgl. Murmann & Krumbacher 2007).
Murmann (2009: 221) unterscheidet bei der Phänomenbegegnung folgende Kategorien von Handlungszielen, die bei Kindern im Grundschulalter festzustellen sind, die wir um die didaktischen Ziele *Exploration*, *Wiederholung*, *Variieren*, *Hypothesen aufstellen und überprüfen, Erklärungen finden* ergänzt haben.

Tab. 1: Experimentieren – Handlungsziele (Murmann 2009: 221) und Didaktische Ziele (eigene Ergänzung)

Handlungsziele	Didaktische Ziele
a) (Handlungs-)Gelegenheit nutzen	Exploration
b) Herausfinden, „wie“ etwas funktioniert – ein bestimmtes Ergebnis (wiederholt) selbst erzeugen	Wiederholung
c) Herausfinden, „wodurch“ etwas funktioniert/passiert – Bedingungen sondieren	Variation Hypothesen aufstellen und überprüfen
d) Herausfinden, „warum“ etwas passiert – Wirkmechanismen vermuten und ggf. überprüfen	Erklärungen finden

13 So kann ein Gegenstand unterschiedliches Schwimmverhalten zeigen, wenn die Flüssigkeit von Süßwasser zu Salzwasser verändert wird. Werden unterschiedliche Gegenstände *unter Wasser* losgelassen, verläuft der Steig- oder Sinkprozess unterschiedlich schnell.

doi.org/10.35468/6009-07

Die unterrichtstypische Frage nach „Warum schwimmt ein Schiff?“ scheint die Handlungsziele und -gelegenheiten a) bis c) sowie die korrespondierenden didaktischen Ziele a) bis c) zu überspringen. Stattdessen verfolgt die Frage nach dem *Warum* das didaktische Ziel, eine Erklärung zu finden. Andere Handlungsziele, die den Kindern aus dem außerschulischen Kontext oftmals bekannt sind, wie z. B. ein *schwimmendes* Schiff zu bauen, um herauszufinden *wie* es funktioniert, oder auch, wie es eben *nicht* funktioniert, werden dabei oft nicht beachtet.[14]

5 Materialauswahl in Schulbuchaufgaben

> „Vollkörper sind Gegenstände, in denen keine Luft eingeschlossen ist. Als Hohlkörper bezeichnen wir Gegenstände, in denen Luft eingeschlossen ist [sog. geschlossene Hohlkörper; Anm. d. Verf.] oder die Vertiefungen haben, in die man z. B. Wasser einfüllen kann [sog. offene Hohlkörper; Anm. d. Verf.]“ (Rösch, Stübi & Labudde 2017: 96).

Bei den meisten der in der o. g. Schulbuchaufgabe aufgeführten Gegenstände (s. Abb. 2), die bzgl. ihres Schwimmverhaltens überprüft werden sollen, handelt es sich um Vollkörper, z. B. die Glasmurmel oder der Radiergummi (s. Abb. 3). Die Betrachtung von Vollkörpern widerspricht hier u. E. der Anschlussfrage nach dem Schwimmen eines Schiffes, das einen Spezialfall (offener Hohlkörper) in einem Spezialfall (Grenzschicht Wasser-Luft) darstellt (vgl. Peschel, Neuböck-Hubinger et al. 2021).

Beispiel	Bezeichnung	Erklärungsansatz für Schwimmverhalten
	Vollkörper	Oberflächenspannung
	Vollkörper	Dichtevergleich, Auftriebskraft
	geschlossene Hohlkörper	(mittlerer) Dichtevergleich, Auftriebskraft
	offene Hohlkörper	(mittlerer) Dichtevergleich, Auftriebskraft

Abb. 3: Kategorisierung der Gegenstände (Quelle: eigene Darstellung)

14 Die passende Frage, die in der Literatur bisher nicht zu finden ist, würde lauten „Warum ist das Schiff, das du gebaut hast, gesunken?“ bzw. „Warum sinken Schiffe?“.

doi.org/10.35468/6009-07

Um das Schwimmverhalten aufgrund von Dichtedifferenzen als basales Konzept über die Materialauswahl auszubilden, ist es u. E. notwendig, vielfältige Erfahrungen mit Gegenständen aus der Lebenswelt der Kinder zu ermöglichen. Aufbauend auf verschiedenen Präkonzepten können dabei dann nicht nur Vollkörper, sondern auch die Rolle der Luft in Form von Einschlüssen in geschlossenen Hohlkörpern (Tischtennisball) behandelt werden. Daraus kann man ggf. anschließend offene Hohlkörper (Schiffe) thematisieren (s. Abb. 4, Aufgabe rechts).
Gegenstände aus der Lebenswelt der Kinder, die (natürlicherweise) Luft enthalten, sich aber auch verändern lassen, eignen sich zur Konzeptbildung, da es um unterschiedliche Erscheinungsformen desselben physikalischen Prinzips geht (z. B. Orange oder Mandarine geschält bzw. ungeschält). Das Verhältnis an sinkenden (Fruchtfleisch) und steigenden „Materialien" (Schale bzw. Luft), hier am Gesamtkörper Orange, resultiert in einer *mittleren Dichte*. Schwimmt der Körper, so ist die mittlere Dichte – u. a. aufgrund von Lufteinschlüssen im Gesamtgegenstand – geringer als die mittlere Dichte des Fluids (hier Wasser). Der spezielle Spezialfall *Schiff* kann über Verformungen konzeptualisiert werden: Knete in einer schüsselähnlichen Form macht aus einem Vollkörper (Knetstange) einen *offenen Hohlkörper*, der je nach Ausrichtung unterschiedliches Verhalten zeigt:

- Öffnung der Schüsselform an der Grenzfläche Wasser-Luft: a) nach oben, b) zur Seite oder c) nach unten und
- Ort des Loslassens der Schüssel: 1. in der Luft, 2. an der Grenzfläche zwischen Wasser und Luft oder 3. im bzw. unter Wasser

Bei der Kategorisierung der Gegenstände (s. Abb. 3) sind zudem untypische Gegenstände wie die Büroklammer aufgeführt, die sich entgegen des Materialkonzepts („Gegenstände aus Metall gehen immer unter.") verhalten. Die Büroklammer ist als Beispiel allerdings fachlich sehr problematisch und konzeptionell nicht anschlussfähig, da sie nicht aufgrund von Dichtewechselwirkungen *nicht* untergeht, sondern aufgrund der Oberflächenspannung des Wassers „getragen" wird – aber nicht auf dem Wasser *schwimmt*. Gezeigt werden kann dies, wenn die Büroklammer unter Wasser losgelassen wird, denn dann sinkt sie verlässlich. Auf die Problematik einer unsystematischen Materialauswahl verweist auch Janke (1995: 124):

> „Manche der verwendeten Gegenstände schwammen aufgrund ihrer Dichte (z. B. Holz), andere aufgrund ihrer ‚Form' oder ‚mittleren Dichte' (z. B. Hohlkörper wie z. B. Boote), andere wiederum aufgrund der Oberflächenspannung des Wassers (Aluminiummünzen), einer Variablen, die nichts mit dem Auftrieb [oder der Dichte; Anm. d. Verf.] zu tun hat."

doi.org/10.35468/6009-07

6 Phänomenbegegnung und Sachauseinandersetzung in der Lernwerkstatt

Kindliches Denken ist „erwachendes, erwachsendes und erwartendes Denken" (Wagenschein 1971: 60), weshalb es „weniger darum geht, Phänomene aus der Erwachsenenperspektive zu erklären, sondern vor allem darum, die Kinder dabei zu unterstützen, zunächst einmal selbst [1] Vorstellungen und [2] Ausdrucksformen für ihre Ideen zu finden" (Brée et al. 2015: 5; Anm. d. Verf.; vgl. auch Peschel 2009b).[15] Die Aufgabe der Lernbegleiter*innen, [3] die unterschiedlichen Beobachtungen und Entdeckungen zu den Phänomenen, die die Kinder beim Experimentieren machen, zusammenzuführen, realisiert sich in der gemeinsamen und kritischen Reflexion (vgl. VeLW 2009; Schmude & Wedekind 2014; Peschel 2009b; Kihm et al. 2019). Dabei wird über verschiedene didaktische Ziele (s. Tab. 1) versucht, von den individuellen Beobachtungen der Lernenden[16] zu einem „gemeinsam gültigen Ergebnis" (vgl. Peschel 2009b: 101) zu gelangen. Dieses Ergebnis muss im Sinne der Scientific Literacy als vorläufig besprochen werden, da aus einem vorläufigen Ergebnis, z. B. „Gegenstände aus Metall gehen unter", ein (immer) differenzierteres Ergebnis (weiter-)entwickelt werden kann (und sollte): „Gegenstände aus Metall gehen *meistens* unter – *dies hängt (aber) u. a. von der Form des Metalls ab*".[17]

Reflexionen über (widersprüchliche) Beobachtungen sollten dabei kommunikativ zwischen Lernenden und Lernbegleitung im Dialog und durch Rückfragen wie beispielsweise „Was *genau* hast du beobachtet?", „*Wann* genau hast du das beobachtet?" oder „Wie kannst du den Versuch *verändern*?" erfolgen. Diese Fragen in der Reflexion erzeugen andere Antworten als z. B. „Und *warum* schwimmt das jetzt?" oder „*Warum* geht das unter?". Das Hinterfragen der Experimentierbedingungen (s. Tab. 1), unter denen die Beobachtungen angestellt wurden, trägt u. E. zur Erläuterung und Systematisierung, aber auch zur Ausdifferenzierung und Elaboration der Konzepte der Kinder bei.

15 Hier geht es auch darum, dass Kinder zunächst individuell wahrnehmen und beobachten, diese Wahrnehmungen und Beobachtungen mit dem eigenen Vorwissen und den Präkonzepten abgleichen und eigene Vorstellungen (weiter-)entwickeln. Dies braucht Zeit und bedeutet noch nicht, dass dies Kinder ihre Beobachtungen und (ggf. weiterentwickelten) Vorstellungen auch explizieren können. Das Finden von Ausdrucksformen und Verbalisierungen (zunächst in Kindersprache) schließt an das individuelle Wahrnehmen und Beobachten an und benötigt ebenfalls und daran anschließend(!) auch Zeit (vgl. Peschel 2009b sowie Kihm in diesem Band).

16 Die unterschiedlichen Vorstellungen von Kindern zum Thema „Schwimmen und Sinken" haben auch Forschungsergebnisse gezeigt (vgl. Furtner 2016, Jonen et al. 2003b).

17 Dies zielt z. B. auf die Schiffsform (offener Hohlkörper) eines Schiffes aus z. B. Eisen. Hier lässt sich erwähnen, dass es auch andere Metalle wie Lithium oder Quecksilber gibt, deren „Schwimmverhalten" nur schwer thematisiert (oder gar experimentierend erschlossen) werden kann.

doi.org/10.35468/6009-07

Fragen der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und diese fragend-explorativ kommunikativ zu entwickeln, statt Antworten in Form von Erklärungen zu geben auf Fragen, die die Kinder ggf. nie gestellt haben (z. B. Warum schwimmt ein Schiff?), ist u. E. essenzieller Teil von Lernwerkstattarbeit (vgl. Stenger 2010; Kihm et al. 2019).[18] Stellen die Kinder aber doch die Frage nach dem *Warum,* geschieht in unterrichtlichen Kontext häufig, was Lippitz (1989: 147) wie folgt beschreibt:

> „Das Kind erfragt den Sinn eines Naturvorgangs, den es vor Augen hat. Der Erwachsene aber führt es in seinen Erklärungen fort aus der anschaulichen Präsenz in die gleichsam unsichtbare Welt der naturwissenschaftlichen Erklärungen von Welt. An die Stelle des Sichtbaren tritt das Wissen um Fakten, um schon Geschehenes, von den Wissenschaften Erforschtes. Die Botschaft, die der Erwachsene dem Kind damit signalisiert, ist: wenn Du etwas von der Natur wissen willst, darfst du Deinen Augen nicht trauen".

Hier werden die Eigenaktivität und die Entdeckungen des Kindes bagatellisiert; beides verliert an Notwenigkeit: Schließlich ist „dies ja alles schon erforscht" und man hätte nur jemanden fragen oder in Büchern, im Internet etc. nach Antworten suchen müssen.[19] Für uns bedeutet das: (Fremdes) Wissen oder (fremde) Erklärungen (von außen) dürfen (eigene) Beobachtungen und (eigene) Erfahrungen nicht ersetzen, denn *Beobachtungen ermöglichen Erklärungen, aber Erklärungen unermöglichen Beobachtungen* (vgl. Kihm & Peschel 2021; Plappert 2012).[20]

7 Beispiele aus dem Gofex

Anhand zweier beispielhafter Aufgaben aus dem Gofex sollen im Folgenden Unterschiede zu den bisher dargestellten Aufgaben aus Schulbüchern erläutert werden: In Aufgabe 1 (Abb. 4, links) tauchen die Kinder ihre Hand in einem großen Müllbeutel oder Plastikhandschuh in ein hohes Gefäß mit Wasser. Sie *beobachten* (hier v. a. sehen und spüren), wie der Handschuh an der (eigenen) Hand zusammengedrückt wird – und zwar immer stärker, je tiefer sie ihre Hand

18 Zur Unterscheidung und Ausdifferenzierung von Schüler*innen-/Kinderfragen vs. Lehrer*innenfragen vgl. Brinkmann (2019); Ritz-Fröhlich (1992). Durch Fragen der Lehrperson evozierte Interaktionsmodi haben nur wenig mit Lernwerkstattarbeit zu tun, wenn Gegenstand und Lernende an zweiter bzw. dritter Stelle stehen, die Frage der „Lernbegleitung" dagegen an erster (vgl. Schmude & Wedekind 2018).

19 Dass es aber nicht einfach ist, in Büchern und Internet korrekte Antworten, die verständlich sind, zu finden, zeigt sich bei der Vielfalt von Erklärungsansätzen und speziellen Spezialfällen (z. B. das Schiff, dessen Schwimmverhalten ja meist „befragt" wird, als offener Hohlkörper an der Grenzschicht Wasser-Luft, s. o.).

20 Ähnlich kann es Studierenden beim Experimentieren und Beobachten in der Hochschullernwerkstatt ergehen, „wenn die eigenen Beobachtungen (schulisch erworbenem) Wissen widersprechen" (Kelkel & Peschel 2018: 18).

doi.org/10.35468/6009-07

führen. Sie *entdecken*, dass es ihnen mit zunehmender Tiefe immer schwerer fällt, die einzelnen Finger zu bewegen. Sie *beobachten* außerdem, dass der Wasserspiegel ansteigt (und zwar desto höher, je tiefer sie ihre Hand bewegen – damit beginnen die Kinder, über ihre *eigenen* Beobachtungen und das *wiederholte selbst Erzeugen* des Phänomens die Bedingungen des Phänomens zu sondieren; s. Tab. 1).

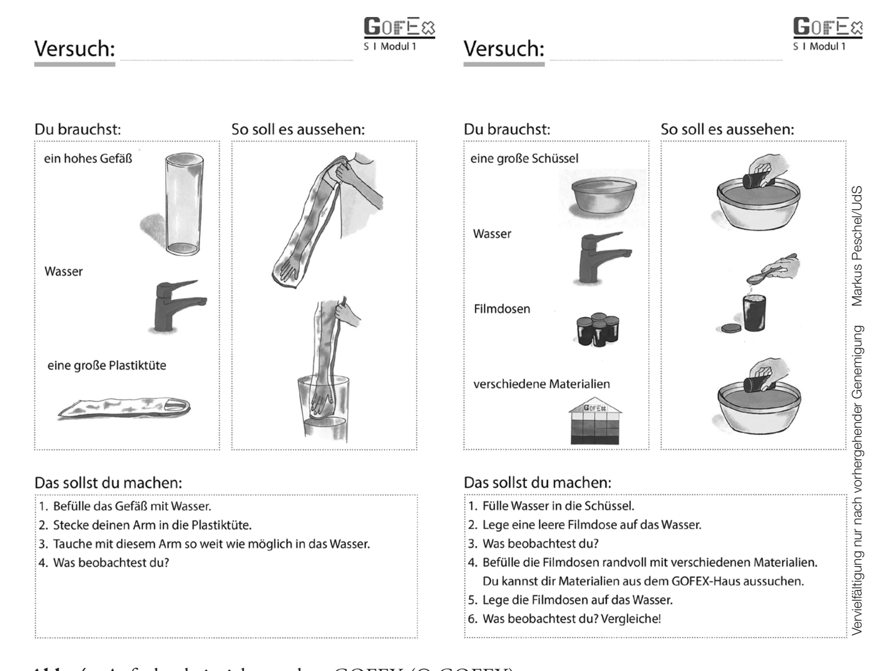


Abb. 4: Aufgabenbeispiele aus dem GOFEX (© GOFEX)

Dies lässt sich wie folgt *deuten:* Es wirkt ein (Wasser-)Druck auf die Hand im Plastikhandschuh/Müllbeutel. Der (Wasser-)Druck wirkt in unterschiedlicher Tiefe unterschiedlich stark (er nimmt mit der Tiefe zu). Die eintauchende Hand verdrängt Wasser usw. Da es zumeist nicht ausreicht, „von außen" zu beobachten, bekommen Kinder Gelegenheit, den Versuch eigenständig und individuell zu wiederholen. Variiert werden kann dieser Versuch, indem z. B. ein kleiner (aufgeblasener und zugeknoteter) Luftballon in verschiedenen Wassertiefen beobachtet wird. Dabei können auch Aspekte wie Verdrängung des Wassers am steigenden Wasserstand beobachtet werden, was auf die Weiterentwicklung der Konzepte rückwirken kann.

doi.org/10.35468/6009-07

In Aufgabe 2 (Abb. 4, rechts) werden transparente[21] Filmdosen mit unterschiedlichen Materialien befüllt, auf das Wasser gelegt (oder unter Wasser losgelassen), und es wird beobachtet. Im Gofex bedienen sich die Kinder dazu an den Materialien im Gofex-Haus (vgl. Peschel & Carell 2010; Kihm in diesem Band) und entscheiden selbst, ob sie die Filmdosen mit Knete, Murmeln, Sand, Reis, Stahl- oder Tonkugeln, Papierschnipseln etc. befüllen.[22] In der Reflexion kann besprochen werden, welche Beobachtungen gemacht wurden bzw. welche Rolle es spielt, ob bzw. dass die Filmdosen gleich hoch befüllt wurden. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Filmdosen randvoll gefüllt werden sollten, um Vergleiche einfacher zu ermöglichen.[23] Dazu können erste Aspekte des (mittleren) Dichtevergleichs als Deutung aus den Beobachtungen abgeleitet werden.
In beiden Aufgaben gibt es die Möglichkeit, die Flüssigkeit zu verändern, etwa durch Zugabe von Salz ins Wasser, um ein verändertes Schwimmverhalten der Testkörper (= Filmdosen) festzustellen. So könnten Rückschlüsse auf die oben vorgestellte Situation im Toten Meer (s. Abb. 1) gezogen werden, die ein Experimentieren mit Leitungswasser (= Süßwasser) nicht ohne Weiteres erlaubt. Durch die geöffnete und vielfältigere Materialauswahl im Gofex ergeben sich „offenere Fragestellungen für individuelle Lernzugänge und -wege“ (Kelkel & Peschel 2018: 18), was einen Konzepttransfer anbahnt und ermöglicht. Die auftretenden Variationen von Materialien erzeugen weitere Fragen: „Warum schwimmt ein Eisberg?“ oder „Warum schwimmt Öl auf der Pfütze?“ oder „Warum schwimmen manche Nudeln erst, wenn sie gar sind?“.
Studierende in Seminaren der Hochschullernwerkstatt Gofex experimentieren dabei ähnlich wie Kinder in einer Lernwerkstatt und verstehen dabei (Hochschul-)Lernwerkstätten als Orte, die „zu Fragen auffordern, eine anregende, herausfordernde Lernumgebung bieten“ (Skalla 2013: 164).

8 Fazit und Ausblick

Anhand der verschiedenen Zugänge zum Experimentieren, u. a. mittels Schulbuchaufgaben bzw. entsprechender (kommerzieller) didaktischer Materialien wurde deutlich, dass es bei den meisten Aufgaben, die im (Sach-)Unterricht eingesetzt werden, um das Verhalten von verschiedenen Vollkörpern in Leitungswasser geht: steigen oder sinken bzw. schwimmen oder untergehen/untergegangen sein (vgl. auch Peschel, Neuböck-Hubinger et al. 2021). Dabei werden Variationen

21 Transparente Filmdosen werden eingesetzt, damit der Füllstand von außen beobachtet und ggf. verglichen werden kann.

22 Die Filmdosen könnten auch mit einer (anderen) Flüssigkeit gefüllt werden und damit Flüssigkeitswechselwirkungen initiiert werden – z. B. Öl auf dem Wasser.

23 Auch das Wiegen des Inhalts, der „leeren“ Filmdose und/oder des Gesamtkörpers ist möglich.

doi.org/10.35468/6009-07

(z. B. der Prüfflüssigkeit: Süß- zu Salzwasser *oder* des Testkörpers: Hohl- anstatt Vollkörper etc.) u. E. vernachlässigt, was differenzierte Beobachtungen, Konzeptaufbau und Konzepttransfers erst ermöglichen würde. So lassen Veränderungen der Flüssigkeit wichtige und interessante Beobachtungen zu, die das Konzeptverständnis (hier Dichtewechselwirkungen) stabilisieren können. Ein Konzepttransfer findet aber erst statt, wenn man auch die Testumgebung modifiziert und sowohl die Testkörper als auch die Prüfflüssigkeit (bzw. Fluid) einbezieht und Wechselwirkungen (bspw. zwischen Öl und Wasser oder Eis in Wasser) beobachtet. Das rekursive Prüfen der entwickelten Konzepte bzgl. der mittleren Dichte kann dann auch z. B. in die Luftwelt (Heliumballon, Heißluftballon) transferiert werden.

Um diese Konzeptbildung individuell und subjektiv bedeutsam zu ermöglichen, wird in Lernwerkstätten die Sachauseinandersetzung zwischen Kind und Sache durch Phänomene initiiert, die beobachtet und eigenständig verändert werden. Durch geöffnete Aufgabenformate und ein offenes Materialangebot können die Lernenden, Kinder wie Studierende, dabei individuellen Fragen nachgehen, die oft erst in Experimentier- und Beobachtungsprozessen entstehen (vgl. Kihm et al. 2019) und in Austausch- und Reflexionsphasen gesammelt, besprochen, ausdifferenziert und weitergeführt bzw. an weitergehende Experimentier- und Beobachtungsprozesse „zurückgegeben" werden (vgl. auch Peschel 2009b).

Lernwerkstattarbeit im Gofex orientiert sich dabei am (Offenen) Experimentieren der Kinder und fokussiert Beobachtungen an Phänomenen. Dabei haben Aufgaben in der Lernwerkstatt – im Gegensatz zu Schulbuchaufgaben – *nicht* das zentrale Ziel, zu erklären (z. B. „Wasser hat Kraft"), sondern sie geben den Lernenden Möglichkeiten, (1.) eigene Beobachtungen zu machen, diese (2.) zu verbalisieren und (3.) – gemeinsam mit anderen – zu reflektieren. Über (4.) Wiederholungen und Variationen (Sondieren der Bedingungen; s. Tab. 1) entwickeln (5.) die Lernenden Konzepte hinter den Phänomenen (z. B. „Metall geht *meistens* unter, es kommt aber auch auf die Form an"), die sie (6.) zunehmend ausdifferenzieren, systematisieren, verallgemeinern und (7.) auf andere Situationen und Phänomene anwenden bzw. transferieren können.

Wenn es demnach – wie in (Hochschul-)Lernwerkstätten – nicht mehr um (vor-)schnelle Erklärungen geht, sondern um das individuelle und gemeinsame Beobachten, die (Weiter-)Entwicklung (zunächst) vorläufiger Konzepte im Sinne einer Scientific Literacy (vgl. Wedekind 2012), entsteht nachhaltiges und transferorientiertes Verständnis von naturwissenschaftlichen Phänomenen – es geschieht naturwissenschaftliches Lernen.

doi.org/10.35468/6009-07

Literatur

Andersen, Katja; Peschel, Markus & Neuböck-Hubinger, Brigitte (2021): LiST: Bildsprache als Ausgangspunkt von Sprach- und Facharbeit im Sachunterricht – empirische Ergebnisse zu Darstellungs- und Sprachebenen in Schulbüchern. In: Franz U., Giest H., Haltenberger M., Hartinger A., Kantreiter J. & Michalik K. (Hrsg.) (2021): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 170-178.

Brandtner, Miriam & Hertel, Silke (2018): Naturwissenschaftlich interessierte Äußerungen 4- bis 6-jähriger Kinder. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (2018) 24, 265-277.

Brée, Stefan; Schomaker, Claudia; Krankenhagen, Julia & Mohr, Katrin (2015): Gemeinsam von und mit den Dingen lernen, nifbe Themenheft Nr. 27.

Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Deichmüller, Ilka; Drechsler, Beate; Eberhard, Kathrin; Nitsche, Edith; Noerdlinger, Dorothe; Papstein, Gisela & Wiederstein, Claudia (2014): Bausteine Arbeitsbuch Sachunterricht 2. Braunschweig: Diesterweg.

Endisch, J. & Semmelmann, V. (2022): Wer nicht ins Wasser geht, kann auch nicht schwimmen lernen. Grundschule aktuell 160, November 2022.

Ferratusco, Bettina; Hell, Simone; Menzel, Dirk; Contreras, Amaya Santos & Schäffner, Carola (2012): Frida & Co. Sachunterricht 1/2/ Ausgabe A. München: Oldenbourg.

Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. In: Tänzer S. & Lauterbach R. (Hrsg.) (2010): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-63.

Fischer, Marie & Peschel, Markus (2023): Dichtephänomene in der Hochschullernwerkstatt. Tagungsband zur 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstatten. i. V.

Fuhrmann, Laura (2020): Pizza und Liebe im Unterricht - Die Konstruktion von Wissen über lebensweltbezogene Aufgaben. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 9, H. 9, 38-51.

Furtner, Matthias (2016): Kinderaussagen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen. Eine Untersuchung historischer und aktueller Befunde im Kontext des Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, Herbert & Spreckelsen, Kay (1986): Wie Kinder physikalischen Phänomenen begegnen. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 14 (1986), 318-323.

Höttecke, Dietmar & Rieß, Falk (2015): Naturwissenschaftliches Experimentieren im Lichte der jüngeren Wissenschaftsforschung – Auf der Suche nach einem authentischen Experimentierbegriff der Fachdidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 21 (2015), 127-139.

Janke, Bettina (1995). Entwicklung naiven Wissens über den physikalischen Auftrieb: Warum schwimmen Schiffe? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XXVII, Heft 2, 122-138.

Jonen, Angela; Möller, Kornelia & Hardy, Ilonca (2003): Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In: Cech D. & Schwier H.-J. (Hrsg.) (2003): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-108.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In: Peschel M. & Kelkel M. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-34.

Kiel, Ewald (2019). Aufgabenkultur in der (Grund-)Schule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 12(1), 117-133.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern. In: Peschel M. & Carle U. (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 143. Frankfurt: Grundschulverband, 68-80.

doi.org/10.35468/6009-07

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2019): Naturwissenschaftliche Phänomene im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) entdecken. Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft im Saarland" des Landesverbandes der GEW im DGB, 02/2019, 65. Jahrgang, 14-15.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2020): Lehr-Lern-Handeln an außerschulischen Lernorten (AL) – am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX). In: Beyer L., Gorr C., Kather C., Komorek M., Röben P. & Selle S. (Hrsg.) (2020): Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln. Tagungsband zur 6. Tagung Außerschulische Lernorte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 29.-31. August 2018. Münster: LIT Verlag, 111-119.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021): Aufgaben und Kulturen des Lernens. „Gute Aufgaben" als (Ver-)Mittler einer Lehr-Lern-Kultur. In Peschel M. (Hrsg.) (2021): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 79-103.

Kihm, Pascal; Peschel, Markus & Diener, Jenny (2019): Kinderfragen in der Lernwerkstatt. In: Baar R.; Feindt A. & Trostmann S. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-120.

Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, Walter (2006): Thesen und Beispiele zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: Cech D. & Schwier H.-J. (Hrsg.) (2006): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-38.

Lippitz, Wilfried (1989): Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin & Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, 84-96.

Möller, Kornelia & Wyssen, Hans-Peter (2017): MINTeinander lernen. Spiralcurriculum Schwimmen und Sinken. Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Band 2: Primarbereich Ergänzungs-Handbuch. Braunschweig: Westermann.

Murmann, Lydia (2009): Motive und Bereitschaften von GrundschülerInnen Phänomene zu erschließen. In: Höttecke D. (Hrsg.) (2009): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehrerausbildung. Berlin: LIT Verlag, 220-222.

Murmann, Lydia & Krumbacher, Christina (2007): Mit Kindern experimentieren. In: Höttecke D. (Hrsg.) (2007): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Münster: LIT Verlag, 292-294.

Neuböck-Hubinger, Brigitte; Peschel, Markus & Andersen, Katja (2021): Das Unterrichtsthema „Dinge im Wasser" in österreichischen Schulbüchern des Sachunterrichts – empirische Ergebnisse. GDSU Journal, Juli 2023, Bd. 12, 17-118.

Peschel, Markus, Neuböck-Hubinger, Brigitte & Andersen, Katja (2021): Schwimmen oder treiben – sinken oder untergehen. Die fachliche und semantische Bedeutung von Sprache im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht. In: Franz U., Giest H., Haltenberger M., Hartinger A., Kantreiter J. & Michalik K. (Hrsg.) (2021): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 63-71.

Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-79

Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen: Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn H.; Esslinger-Hinz I. & Panagiotopoulou A. (Hrsg.) (2016): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-131.

Peschel, Markus & Carell, Stefanie (2010): Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Das Materialkonzept. In: Höttecke D. (Hrsg.) (2010): Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Berlin: LIT Verlag, 461-463.

doi.org/10.35468/6009-07

Peschel, Markus (2009a): Der Begriff der Offenheit beim Offenen Experimentieren. In: Höttecke D. (Hrsg.) (2009): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Berlin: LIT Verlag, 268–270.

Peschel, Markus (2009b): Alleine geht es gut, zusammen manchmal besser! – Kooperationen im Sachunterricht beim Experimentieren. Sache-Wort-Zahl (SWZ), 37. Jg., Heft 101, 23-27.

Peschel, Markus; Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: Holub B.; Himpsl-Gutermann K.; Mittlböck K.; Musilek-Hofer M.; Varelija-Gerber A. & Grünberger N. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-53.

Peschel, Markus; Fischer, Marie; Kihm, Pascal & Liebig, Mark (2021): Fragen der Kinder – Fragen der Schule – Fragen an die Sache. Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als Element einer neuen Lernkultur im Sinne der didaktischen Inszenierung eines vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Peschel M. (Hrsg.) (2021): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 231-250.

Plappert, Dieter (2012): „Alles klar! Der Sauerstoff verschwindet, das Wasser steigt!" – Irrwege und Wege der naturwissenschaftlichen Bildung vom Kindergarten- bis ins Erwachsenalter. Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule, 61 (2012) 4, 40-49.

Rauterberg, Marcus & Scholz, Gerald (2021): Welterschließung als (zentrales) „Fach" der Grundschule. In: Peschel M. (Hrsg.) (2021): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., 216-230.

Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rösch, Simon; Stübi, Claudia & Labudde, Peter (2017): MINTeinander lernen. Spiralcurriculum Schwimmen und Sinken. Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Band 3: Sekundarbereich. Braunschweig: Westermann.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E.; Peschel M. & Weißhaupt M. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In: Peschel M. & Kelkel M. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.

Skalla, Sabine (2013): Fachdidaktische Zugänge zu Kita-Bildungsbereichen. In: Neuß N. (Hrsg.) (2013): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Schulverlage, 163-166.

Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik der Reggiopädagogik. In: Kasüschke D. (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach: Carl Link, 114-143.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink.

VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach: VeLW.

Wagenschein, Martin (1989): Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz.

Wagenschein, Martin (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.

Wedekind, Hartmut (2012): Einführung: Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich – der Versuch eines Überblicks. In: Fröhlich-Gildhoff K., Nentwig-Gesemann I. & Wedekind H. (Hrsg.) (2012): Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg: Verlag FEL, 13-33.

Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2021): Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In: Peschel M. (Hrsg.): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 104-12.

doi.org/10.35468/6009-07

Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2020): Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip. Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Kramer K., Rumpf D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 68-81.

Wodzinski, Rita (2006): Schwimmen und Sinken – Ein anspruchsvolles Thema mit vielen Möglichkeiten. In: Lück G. & Köster H. (Hrsg.) (2006): Physik und Chemie im Sachunterricht. Braunschweig: Westermann, 75-94.

doi.org/10.35468/6009-07

Jeanette Hoffmann

Interaktionen zwischen Fiktion und Realität – Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte einer anregenden Lernumgebung, des Lernens in Interaktion und des empirischen Forschens bieten im Zusammenhang mit Kinderliteratur zahlreiche Möglichkeiten narrativen Lernens, eines Lernens mit und durch Geschichten (Hoffmann 2020). Diese narrativen Lernprozesse werden aus soziologischer Sicht in den Interaktionen zwischen Rezipient*innen, die sich im gemeinsamen Austausch und in gegenseitiger Verständigung Literatur im sozialen Kontext aneignen, verortet (Naujok, Brandt & Krummheuer 2008).
Im Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) an der Technischen Universität Dresden wurden von 2016–2019 deutschdidaktische Seminare angeboten zum Erzählen, Vorlesen oder Schreiben zu Bilderbüchern verschiedener Erzählformen (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019). Die Studierenden gestalteten auf Basis von Erzähltheorie, Literaturdidaktik und empirischer Rezeptionsforschung literarische Arrangements und luden Kindergarten- und Grundschulkinder ein, um gemeinsam visuell erzählte Geschichten zu erkunden.
Der Fokus des Beitrags liegt auf den Interaktionen im Umgang mit Kinderliteratur, sowohl (1) zwischen Studierenden und Kindern bei der Rezeption als auch (2) zwischen fiktionalen Interaktionen der literarischen Figuren und realen Erfahrungen der Kinder. Datengrundlage sind Gesprächstranskripte zwischen Studierenden und Kindern sowie Seminararbeiten der Studierenden. Mithilfe der *key incident Analyse* (Kroon & Sturm 2007) werden Schlüsselszenen in Hinblick auf narrative Lernprozesse in Interaktionen analysiert.[1]

2 Kontexte

2.1 Theoretischer Kontext

Kinderliteratur nimmt einen bedeutenden Stellenwert im Leben von Kindern ein. Kinder wachsen umgeben von Geschichten auf und eignen sich die Welt narrativ an, denn Lernen und Erzählen sind eng miteinander verbunden (Hoffmann

1 Eine ausführlichere Version dieses Beitrags in englischer Sprache ist zu finden in Hoffmann (2021b).

doi.org/10.35468/6009-08

2020). Dabei bewegen sie sich zunehmend in den verschiedenen Welten von Realität und Fiktion. Beide Welten ergänzen sich und beziehen sich aufeinander. Der Erwerb der Imaginationsfähigkeit als Grundlage des literarischen Lernens (Spinner 2006) spielt eine zentrale Rolle dabei, diese unterschiedlichen Welten miteinander zu verknüpfen und damit den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern. In der Imagination lernen Kinder, in Entwürfen zu denken und sich mögliche Welten vorzustellen (Bruner 1986). Für die Initiierung dieser kognitiven Lernprozesse im Sprach- und Literaturerwerb spielt der soziale Kontext eine entscheidende Rolle.

Die kindliche Rezeption von Literatur ist in einen sozialen Kontext eingebettet und wird dialogisch und narrativ strukturiert (Wieler et al. 2008). Schon früh werden gemeinsam mit kompetenten Anderen Reime gesprochen, Fingerspiele gemacht, Lieder gesungen, Geschichten erzählt und Bilderbücher vorgelesen. In diesem Zusammenhang sind multimodale, d. h. verschiedene Sinne ansprechende, ästhetische Zugänge zu Geschichten von Bedeutung (Naujok 2018). Sprach- und Literaturerwerb sind eng miteinander verknüpft. Um angehende Erzieher*innen und Lehrer*innen bereits im Studium der Kindheits- oder Grundschulpädagogik für die Bedeutung von Kinderliteratur zu sensibilisieren, bedarf es der Erfahrungsräume sowohl des Kennenlernens von Kinderliteratur als auch der dialogischen Aneignung mit Kindern. Von der Eröffnung dieser literarischen Möglichkeitsräume (Bruner 1986) im Studium ‚erzählt' dieser Artikel.

2.2 Projektkontext

Das Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* war ein Teilprojekt des Maßnahmenpakets *Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen* (TUD-Sylber) und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2016–2019 gefördert. Ziel war es, Lernformate im Sinne des forschenden Lernens (Huber 2013) in Hochschullernwerkstätten zu entwickeln und zu evaluieren. In Kooperation mit anderen Teilprojekten wurden *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung* (Ertl-Schmuck & Hoffmann 2020) aus interdisziplinärer Perspektive rekonstruiert.





Abb. 1: Logo und Einblick in die LuFo (eigene Aufnahmen)

An der TU Dresden haben wir seit 2013 mit Kolleg*innen aus der Grundschulpädagogik eine *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (LuFo) aufgebaut (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019, Abb. 1). Die LuFo ist als Raum einer anregenden Lernumgebung mit vielfältigen sprach- und literaturdidaktischen Materialien sowie einer umfangreichen Sammlung zeitgenössischer Kinderliteratur konzipiert. Diese bietet den Studierenden einen Einblick in die Lebenswelten von Kindern und eröffnet vielfältige Erzählanlässe. So können angehende Lehrer*innen bereits während des Studiums einen *Geschichtenfundus* (Dehn et al. 2004) für ihre spätere Unterrichtspraxis aufbauen.
Einmal im Semester werden Grundschul- oder Kindergartenkinder zu *Didaktischen Forschungswerkstätten* (Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019) in die LuFo eingeladen. Dafür haben die Studierenden didaktische Arrangements zu verschiedenen Themen vorbereitet. Diese erproben sie mit den Kindern und reflektieren ihre Beobachtungen und Erfahrungen im Sinne des forschenden Lernens (Huber 2013). Die Kinder werden zum Erzählen, Lesen, Zeichnen, Schreiben und Miteinander-ins-Gespräch-kommen eingeladen, wobei literarästhetische Zugänge im Mittelpunkt stehen. Im Jahr 2019 fand parallel zur Ringvorlesung *100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle?* (Brandt et al. 2021) anlässlich des 100-jährigen Bestehens der Grundschule die Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* statt.

3 Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch*

3.1 Aufbau der Didaktischen Forschungswerkstatt

Die Didaktische Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* bestand aus drei Teilen: einem vorbereitenden Literaturstudium, der Konzeption der didaktischen Arrangements sowie deren Durchführung und Reflexion. Der erste Teil fand im Plenum statt. Hier setzten sich die Studierenden mit dem Erzählen zwischen Bild und Text aus literaturwissenschaftlicher Perspektive auseinander (Staiger 2013), näherten sich dem Thema empirisch aus der Perspektive literarischer Sozialisationsforschung (Wieler 2014) und lernten den didaktischen Ansatz des dialogischen Vorlesens kennen (Spinner 2005). Aus forschungsmethodischer Sicht beschäftigten sie sich mit der pädagogischen Beobachtung (de Boer 2012), die versucht, Menschen in ihren Handlungen ressourcenorientiert zu beschreiben und daraus Lernprozesse in pädagogischen Kontexten zu rekonstruieren; des Weiteren lernten sie die Key Incident Analyse (Kroon & Sturm 2007) kennen, anhand derer ausgewählte Schlüsselstellen aus dem Datenmaterial in emblematischer Form analysiert werden, die auf abstrakte Prinzipien sozialer Organisation verweisen.

doi.org/10.35468/6009-08

Im zweiten Teil arbeiteten die Studierenden selbstständig in Gruppen im Sinne des dialogischen Lernens (Wells 2015), um ein didaktisches Arrangement zu entwerfen. Sie trafen verschiedene Entscheidungen bezüglich der Auswahl des Bilderbuchs, der räumlichen Gestaltung, des didaktischen Ansatzes, der Impulsfragen und Materialien sowie konkreter organisatorischer Fragen in einem gemeinsamen Austausch.
Im dritten Teil setzten die Studierenden ihre didaktischen Arrangements mit den Kindergruppen um, wobei immer eine Hälfte der Gruppe die Vorlesewerkstatt durchführte und die andere Hälfte die Interaktionen ethnographisch beobachtete. Im Anschluss fanden Reflexionsrunden im Seminar statt, bevor die Studierenden diese in den Seminararbeiten schriftlich ausarbeiteten. Im Folgenden wird die konkrete Umsetzung der einzelnen Phasen näher erläutert.

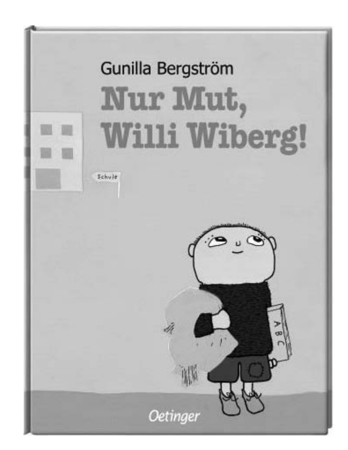
3.2 Auswahl der Bilderbücher für die Didaktische Forschungswerkstatt

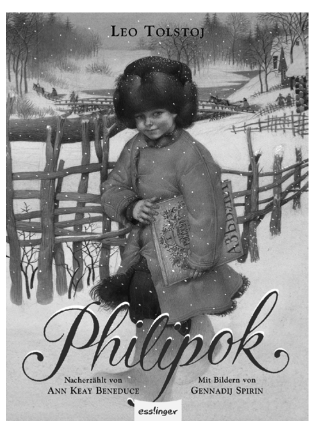
In der Didaktischen Forschungswerkstatt wurde eine Auswahl von Bilderbüchern bereitgestellt, die von der Schule, insbesondere von der Einschulung und damit einem wichtigen Übergang im Kindesalter erzählen (Hoffmann 2021a). Neben einzelnen Bilderbuchklassikern fanden sich vor allem zeitgenössische Titel, u. a. für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte Bilderbücher, Comics oder Erstlesebücher (Hole 2009; Regnaud & Bravo 2009; Iwasa & Mühle 2017). In den Geschichten geht es um Angst und Mut, Träume und Neugier, Trödeln und Flunkern oder Ausgeschlossen- und Anderssein. Einige Bilderbücher richten sich eher an Vorschul- (Donaldson & Scheffler 2009), andere eher an Grundschulkinder (Teckentrup 2018). Den Geschichten ist gemeinsam, dass sie die Perspektive der Kinder einnehmen und ihre Sorgen und ihren Wissensdrang ernst nehmen. Die Studierenden sollten sich in einer Stöberphase über die Bücher zu Gruppen zusammenfinden und miteinander ins Gespräch kommen.

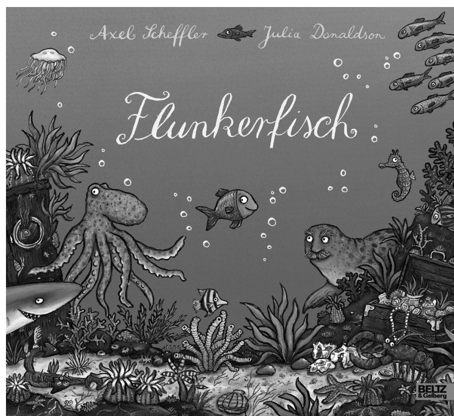
3.3 Auswahl der Bilderbücher durch die Studierenden

Die Studierenden bildeten vier Gruppen mit je fünf bis acht Teilnehmer*innen zu folgenden Bilderbüchern (Abb. 2): *Nur Mut, Willi Wiberg* (Bergström 1983), *Philipok* (Tolstoj, Beneduce & Spirin 2000), *Flunkerfisch* (Donaldson & Scheffler 2009) und *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* (Völk 2018).

doi.org/10.35468/6009-08







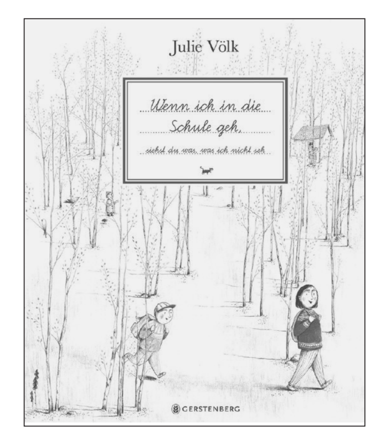


Abb. 2: Bilderbuchauswahl der Studierenden (Bergström 1983; Tolstoj, Beneduce & Spirin 2000; Donaldson & Scheffler 2009; Völk 2018)

Es handelt sich um internationale Kinderliteratur aus unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontexten (schwedisch, russisch, englisch, deutsch/österreichisch). Darin sind unterschiedliche Zeichen- und Erzählstile verwirklicht. Die meisten Gruppen griffen auf Bekanntes und Bewährtes zurück, wie z. B. den Literaturklassiker von Tolstoj, die Willi-Wiberg-Geschichten oder das durch die Figur des Grüffelo bekannte Autorin-Illustrator-Duo Donaldson und Scheffler. Eine Gruppe jedoch ließ sich auf Unvertrautes ein: das erst kurz vor Seminarbeginn erschienene textlose Bilderbuch *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* von Juli Völk (2018).

Dieses Bilderbuch wurde vom Deutschlandfunk 2018 für *Die besten 7 im Oktober* nominiert. Es erzählt die Geschichte zweier Geschwister auf dem Weg zur Schule

doi.org/10.35468/6009-08

am frühen Morgen, vom Abschied von den Eltern bis zum Eintreffen im Klassenzimmer. Der Fokus liegt auf dem Schulweg, auf dem sie andere Kinder abholen und es außergewöhnliche Dinge zu sehen gibt. Die Geschichte wird leise erzählt, nicht nur durch den Verzicht auf Worte, sondern auch durch die in sanften Tönen und leichten Schraffuren gehaltenen Bilder. Die Doppelseiten sind als Wimmelbilder gestaltet, mit zahlreichen Nebengeschichten, die buchstäblich immer wieder vom Weg abkommen lassen. Das Cover erinnert an ein Schulheft mit der Typografie des Titels in Schreibschrift auf liniertem Hintergrund innerhalb eines Rahmens. So werden die Schule bzw. der Schulweg nicht nur inhaltlich, sondern auch visuell aufgegriffen.

4 Vorlesewerkstatt *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh*

4.1 Vorbereitung und Durchführung eines didaktischen Arrangements

In der Vorlesewerkstatt *Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh* bereiteten die fünf Studentinnen der Gruppe ein didaktisches Arrangement vor, das verschiedene multimodale Zugänge (Naujok 2018) zum Bilderbuch ermöglichte, wie die spielerische Annäherung an das Buch im Raum, das gemeinsame Anschauen der Bilder, das interaktive Erzählen im Gespräch, das individuelle Zeichnen und das diktierende Schreiben. Die Zielgruppe war eine Gruppe von sieben Vorschulkindern aus dem Kindergarten kurz vor ihrer Einschulung. Insofern war vermutlich der Schulweg für sie ein bedeutsames Thema. Die Studentinnen hatten in der LuFo Stühle und Tafeln beiseitegestellt und auf dem Boden einen Sitzkreis mit Kissen vorbereitet, der von bunten Sitzwürfeln umgeben war. Sie wählten einen spielerischen Zugang, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und sie an das Bilderbuch heranzuführen (Abb. 3).





Abb. 3: Spiel *Ich sehe was, was du nicht siehst* als Zugang zum Bilderbuch (eigene Aufnahmen)

doi.org/10.35468/6009-08

In Anlehnung an den Titel des Bilderbuchs spielten sie mit den Kindern das bekannte Ratespiel *Ich sehe was, was du nicht siehst*. Die LuFo mit ihrer anregenden Materiallandschaft, präsentiert in offenen Regalen, bot dafür eine reichhaltige Umgebung. Das Bilderbuch selbst befand sich im Regal mit dem Cover im Blickfeld der Kinder und wurde daher im Spiel als Suchobjekt ausgewählt: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist grün." Damit wurde das Bilderbuch in den Fokus gerückt und war nun zentraler Gesprächsgegenstand.
In Anlehnung an das Konzept des *Bilderbuchkinogesprächs* (Hoffmann 2019) zu textlosen Bilderbüchern führten die Studentinnen ein Bilderbuchgespräch mit den Vorschulkindern. Sie legten das aufgeschlagene Buch in die Mitte des Sitzkreises, schauten sich die Bilder gemeinsam an, ließen die Kinder darüber sprechen und begleiteten und unterstützten dies mit Impulsfragen wie „Was denkt ihr denn, wohin sich die beiden Kinder auf den Weg machen?" oder „Woran könnte man das erkennen?". Zur Orientierung hatten sie ein Kamishibai (ein Erzähltheater) mit einem Landschaftsbild aus dem Bilderbuch aufgebaut, zu dem nach und nach kopierte und ausgeschnittene Bilder der Figuren aus der Geschichte an eine Leine gehängt und mit erfundenen Namen versehen wurden. Nach dem Bilderbuchgespräch zeichneten die Kinder Bilder mit Buntstiften auf Papier (Abb. 4). Die Sitzwürfel dienten dabei als Tisch, Klemmbretter als Unterlage.

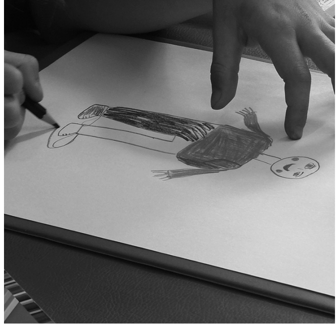



Abb. 4: Zeichnen und diktierendes Schreiben zum Bilderbuch (eigene Aufnahmen)

Anschließend ließen die Studierenden die Kinder im Sinne des didaktischen Ansatzes *Schreiben zu Vorgaben* (Dehn et al. 2004) Texte zu den Kinderbildern schreiben, indem sie das Konzept des *Diktierenden Schreibens* (Merklinger 2011) anwendeten. Abschließend wurden die Texte und Bilder den anderen Kindern und Studierenden in der Großgruppe präsentiert. Dieses didaktische Arrangement beinhaltete insgesamt multimodale Ansätze des Spielens, Erzählens, Zeichnens und Schreibens zum Bilderbuch.

doi.org/10.35468/6009-08

4.2 Ethnographische Beobachtung und Datenerhebung

Während drei Studentinnen der Gruppe die Vorlesewerkstatt mit den Kindern durchführten, widmeten sich zwei andere der ethnographischen Beobachtung im Sinne der interpretativen Unterrichtsforschung (Naujok, Brandt & Krummheuer 2008). Sie erstellten Beobachtungsprotokolle der Situationen, in denen sie die für ihre Forschungsfrage interessanten Aspekte schriftlich dokumentierten. Außerdem wurden die Interaktionen mit Foto-, Audio- und Videoaufnahmen festgehalten. Die audiovisuellen Aufzeichnungen wurden anschließend von den Studentinnen mit dem *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem* GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Als weitere Daten wurden Bilder und Texte der Kinder gesammelt und eingescannt.

4.3 Reflexionen und Analysen in Seminargespräch und Seminararbeiten

Nach der Vorlesewerkstatt wurden die Beobachtungen in einer von der Dozentin moderierten Plenumsdiskussion im Seminar reflektiert. In einem ersten Schritt berichteten die Studierenden über den Verlauf der Vorlesewerkstatt im Allgemeinen. In einem zweiten Schritt hoben sie *springende Punkte* und *Stolperstellen* aus den Beobachtungen hervor und stellten sie zur Diskussion. Der Fokus lag auf den sprachlich-literarischen Lernprozessen der Kinder sowie ihren eigenen pädagogischen und literaturdidaktischen Lernprozessen. Die gemeinsame Reflexion im Seminar diente als Grundlage für anschließende schriftliche Analysen der Studierenden in ihren Seminararbeiten.

5 Empirische Analysen

5.1 Methodisches Vorgehen

In der Didaktischen Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch* wurden Vorlesewerkstätten zu vier Bilderbüchern gestaltet und dokumentiert. Insgesamt wurden 25 Kindertexte und Zeichnungen angefertigt. Die Beobachtungen der Studierenden und die Produkte der Kinder wurden in acht Seminararbeiten von insgesamt 17 Studierenden analysiert und reflektiert. Aus diesem Datenkorpus der Beobachtungsprotokolle, Gesprächstranskripte, Kindertexte und Seminararbeiten wird im Folgenden ein exemplarischer Einblick in die Studie am Beispiel der Vorlesewerkstatt zum Bilderbuch *Wenn ich in die Schule geh* gegeben. Dabei werden verschiedene Daten miteinander trianguliert (Bilderbuchgespräch-Transkript und Seminararbeit). Die Forschungsfragen lauten:

- Wie fundieren die Studierenden ihre Fragestellung und ihr didaktisches Arrangement theoretisch und didaktisch?
- Wie stellen die Studierenden im Bilderbuchgespräch Verbindungen zwischen Fiktion und Realität her?

doi.org/10.35468/6009-08

5.2 Forschungsfrage der Studierenden und didaktische Anordnung

Als Ausgangspunkt für die Gestaltung ihrer Vorlesewerkstatt formulierten die Studierenden eine Forschungsfrage, was für viele eine Herausforderung darstellte. Die Fragestellung der Gruppe *Wenn ich in die Schule geh …* lautet wie folgt:

> Inwieweit verfolgen die Kinder die Spuren der einzelnen Figuren im Verlauf des Buches und vergleichen die Situationen mit ihren eigenen Erfahrungen? (SVG4: 18)

Aus der Formulierung der Frage wird ersichtlich, dass die Studierenden sich an der literarischen Rezeptionsforschung orientiert haben, welche die Verbindung von fiktionalen Welten mit realen Erfahrungen als zentrales Moment literarischen Lernens sieht (Spinner 2006). Die Fokussierung auf die Figuren der Geschichte zeigt, dass sich die Studierenden auch kindlicher Rezeptionsinteressen bewusst sind (Wieler et al. 2008).
In ihrem didaktischen Arrangement messen die Studierenden der räumlichen Gestaltung eine besondere Bedeutung zu (Abb. 5). Sie beschreiben ihre Reflexionen über die vorbereitete Umgebung wie folgt:

> Nach der gemeinsamen Begrüßung erwartete die Kinder eine bereits vorbereitete Leseecke. Kreisförmig angeordnete Kissen und das darinstehende Kamishibai luden die Kinder zum Vorlesegespräch ein. Das Buch selbst lag im Verlauf des Gespräches stets in der Mitte des Kreises, für alle Mädchen und Jungen gut sichtbar. (SVG4: 18)





Abb. 5: Bilderbuchgespräch (eigene Aufnahmen)

Die Überzeugung, dass eine einladende Umgebung für literarische Geselligkeit notwendig ist, wird in den Reflexionen der Studentinnen deutlich. Dazu gehört zum einen der (Halb-)Kreis als geeignete Sitzgelegenheit für Gespräche, insbesondere über Literatur, zum anderen die Wahl von Sitzkissen auf dem Boden (statt Stühlen oder Sitzwürfeln), die eine gemütliche und weniger distanzierte Atmosphäre schaffen und aus dem Kindergartenalltag bekannt sein dürften. Die Studentinnen weisen explizit auf die Sichtbarkeit des Bilderbuchs für alle Kinder in der Kreismitte hin, was vor dem Hintergrund aktueller Studien zum Vorlesen

doi.org/10.35468/6009-08

von Bilderbüchern im Unterrichtsalltag der Grundschule nicht selbstverständlich ist (Kruse 2016). Das Kamishibai, das die Studentinnen wählen, um die Figuren nacheinander in die Geschichten einzuführen, ihnen Namen zu geben und sie so einprägsam zu machen, wird als Medium genutzt, um den Halbkreis aus Sitzkissen zu einem Kreis zu schließen.

5.3 Verknüpfung von Fiktion und Realität in dem Bilderbuchgespräch

Besonderes Augenmerk legen die Studentinnen bei dem Bilderbuchgespräch auf die erste Doppelseite des Bilderbuchs, die in die Geschichte einführt, den Ausgangspunkt der Handlung bildet und die Figuren vorstellt (Abb. 6).



Abb. 6: Erste Doppelseite des Bilderbuchs *Wenn ich in die Schule geh* (Völk 2018)

Auf dieser Doppelseite sehen wir das Wohnzimmer einer Familie wie in einer Theaterkulisse. Auf der linken Seite sitzen bzw. stehen Mutter und Vater am noch gedeckten Frühstückstisch. Auf der rechten Seite sehen wir zwei Kinder mit ihren Schulranzen auf dem Rücken an der offenen Tür stehen, die direkt nach draußen führt. Sie werfen durch die Morgensonne lange Schatten in den Raum. Die Eltern verabschieden sich von ihnen: Die Mutter schickt mit der flachen Hand einen Kuss durch die Luft, der Vater winkt mit erhobenem Arm und lächelt. Der (kleinere) Junge winkt zurück, das (größere) Mädchen hält die Türklinke in der Hand, als wolle es gehen. Im Hintergrund des Bildes, hinter den Eltern in der Zimmerecke, an die Wand und einen Schrank gelehnt, steht eine Schultüte, ein Zeichen dafür, dass das jüngere der beiden Kinder gerade eingeschult wurde. Die Tradition der Schul- oder auch Zuckertüten kommt ursprünglich aus Sachsen und Thüringen und hat dort eine große Bedeutung im Vergleich zu anderen

doi.org/10.35468/6009-08

(Bundes-)Ländern (Deckert-Peaceman 2011). So wird neben der eigentlichen Einschulungsfeier mit der ganzen Familie am ersten Schultag auch ein Zuckertütenfest im Kindergarten kurz vor Beginn der Sommerferien zur Verabschiedung der Vorschulkinder gefeiert. Im Folgenden wird ein Transkriptauszug aus dem Gespräch zu dieser Doppelseite dargestellt (Abb. 7) und analysiert.

207	Studentin 1	das ist die erste seite von unserem buch
208	Aaron	zuckertüte
209	Studentin 1	und die seite könnt ihr euch erstmal kurz anschauen
210	Studentin 2	ihr dürft ruhig noch ein stückchen ranrutschen ( )
211	Aaron	zuckertüte
212	Studentin 1	und meine erste frage die ich an euch hab dann ist was denkt
213		ihr denn (.) wo sich die beiden kinder hin auf den weg machen
214		°h wo sie [hin laufen]
215	Kinder	[in die schule]
216	Studentin 1	in die schule denkt ihr aber warum denkt ihr das könnt ihr
217		mir das vielleicht er[klären]
218	Aaron	[wegen der] zuckertüte
219	Studentin 1	wegen der zuckertüte
220	Mia-Lucia	zum lesenlernen
221	Studentin 1	zum lesenlernen (.) genau aber was erkennst du vielleicht auf dem bild
222		warum du denkst dass sie zur schule gehen
223	Studentin 2	woran könnte man das erkennen
224	Naomi	an den schulranzen
225	Studentin 1	auf dem rücken
226	Aaron	ja (2.0)
227	Studentin 1	habt ihr noch eine idee die zuckertüte ist ja schon ein ganz
228		schönes indiz
229	Aaron	ja ich hab das
230	Studentin 1	ein ganz schöner hinweis (.) ja (.) du hast es gleich gesehen
231	Helen	zum zuckertütenfest vielleicht
232	Studentin 1	zum zuckertütenfest hattet ihr das schon im kindergarten

doi.org/10.35468/6009-08

233	Kinder	jaa
234	Mia-Lucia	da haben wir schneewittchen vorgeführt
235	Aaron	und ich war der anführer von allen zwergen
236	Studentin 1	ja
237	Naomi	ich war schneewittchen
238	Mia-Lucia	ich war die böse königin
239	Studentin 1	jaa (.) also seid ihr euch alle einig sie wollen in die schule gehen
240	Kinder	jaa

Abb. 7: Key incident „zuckertüte"

Bevor die Studentinnen ihre erste Frage stellen, laden sie die Kinder ein, die Doppelseite anzuschauen und bitten sie, „noch ein stückchen ran[zu]rutschen". Dabei wird deutlich: Das Anschauen eines Bildes erfordert Zeit (Zeitlichkeit), es findet in der Gemeinschaft statt (Sozialität), ist mit Nähe zueinander verbunden (Körperlichkeit) und es erfordert einen freien Blick auf die Bilder (Materialität). Erst wenn diese Situation hergestellt ist, formuliert eine Studentin die erste Impulsfrage nach einem möglichen Weg, den die Kinder einschlagen könnten. Mehrere Vorschulkinder äußern die Vermutung, dass die Kinder zur Schule gehen, woraufhin die Studentinnen sie auffordern, ihre Vermutung zu begründen: „was denkt ihr denn", „warum denkt ihr das", „könnt ihr mir das vielleicht erklären", und weiterführend auch „was erkennst du vielleicht auf dem bild", „woran könnte man das erkennen". Mit diesen Formulierungen betonen die Studentinnen den Raum der Fiktion, der verschiedene Möglichkeiten offen lässt. Daraufhin äußern die Kinder unterschiedliche Vermutungen „wegen der zuckertüte", „zum lesenlernen", „an den schulranzen", „zum zuckertütenfest vielleicht", dabei Gründe und Motivationen vermischend. In einigen Fällen bleiben sie auch explizit sprachlich im Möglichkeitsraum, z. B. durch das Fiktionalitätssignal „vielleicht" (Dehn 2019).

Im zweiten Teil dieser Gesprächspassage initiiert eine Studentin anhand des Kinderausdrucks „zuckertütenfest" den Übergang zu den Erfahrungen der Vorschulkinder: „hattet ihr das schon im kindergarten?" Damit bahnt sie den literarischen Lernprozess der Verbindung von eigener Involviertheit und genauer Textwahrnehmung an, der Verbindung von Fiktion und Realität (Spinner 2006). Obwohl die Frage geschlossen gestellt und zunächst von mehreren Kindern einstimmig mit „jaa" beantwortet wird, erzählen drei Kinder ungefragt und mit offensichtlicher Begeisterung, dass sie bei ihrem Zuckertütenfest ein Märchen (*Schneewittchen*) als Theaterstück aufgeführt und welche Rollen sie dabei übernommen haben: „anführer von allen zwergen", „schneewittchen" und „böse königin". Der

doi.org/10.35468/6009-08

eigene bevorstehende Schulanfang mit der Verwandlung vom Kindergarten- zum Schulkind wird symbolisch antizipiert, indem die Kinder von ihrer Verwandlung in Märchenfiguren erzählen und diese so als bedeutsam in Erinnerung behalten. Schließlich führt eine Studentin das Gespräch zum Bilderbuch zurück, indem sie zusammenfasst, dass es in der erzählten Geschichte um den Schulweg aus der Perspektive der Kinder gehe, wiederum Möglichkeitsräume eröffnend, indem sie die Deutung perspektiviert („also seid ihr euch alle einig sie wollen in die schule gehen").
In den Gesprächsanalysen in ihren Seminararbeiten beschreiben die Studentinnen ihre Pendelbewegung zwischen Fiktion und Realität wie folgt:

> Während des Gespräches gab es einerseits immer wieder Passagen, in welchen die Kinder von selbst ihre Erfahrungen erläuterten, anderseits stellten wir auch immer wieder Fragen, welche die Kinder dazu anregten, von ihren Erfahrungen zu berichten. (SVG4: 26)

Neben der analysierten Passage, in welcher der Frageimpuls von den Studentinnen ausgeht, gibt es ebenso andere, in denen die Kinder von sich aus von ihren Erfahrungen erzählen, etwa bei einem Bild, auf dem ein Rollator dargestellt ist und ein Kind auf den seines Großvaters verweist.

6 Fazit

Die vorgestellten Key Incident Analysen haben exemplarische Einblicke in Didaktische Forschungswerkstätten zum *Vorlesen* gegeben. In Bezug auf das Potential forschenden Lernens im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung und mit Blick auf Bilderbücher als Erzählanlässe für Kinder lässt sich zusammenfassend festhalten: Die Studierenden lassen sich bei ihrer Buchauswahl auf ihnen unvertraute, zeitgenössische literarische Erzählweisen ein und fassen diese als didaktische Herausforderung auf. Sie entwickeln theoriegeleitet und selbstständig in der Gruppe ein didaktisches Arrangement zum Bilderbuch, das Kindern Erzähl-, Gesprächs- und Schreibanlässe eröffnet. Sie lassen sich auf die Mehrdeutigkeit des textlosen Bilderbuchs ein und gestalten das Gespräch mit den Kindern als offenen Deutungsprozess. In der Interaktion im Gespräch gelingt es ihnen immer wieder, die Kinder Bezüge zwischen der fiktionalen Geschichte und ihren eigenen Erfahrungen herstellen zu lassen. Den Studierenden wird bewusst, dass die Vorbereitung, die Durchführung und die Reflexion des Bilderbuchgesprächs Zeit benötigen und sie sind bereit, diese zu investieren. Ihre Erkenntnisse haben die Studierenden nicht durch didaktische Instruktion, sondern forschend erworben – im (interaktiven) Erproben und (schriftlichen) Reflektieren. Bedeutende Aspekte für den Prozess forschenden Lernens im Zusammenhang mit der kindlichen Rezeption von Bilderbüchern sind neben den persönlichen Interaktionen mit den

doi.org/10.35468/6009-08

Kindern der Raum als Ort literarischer Begegnung, die Bilderbuchauswahl, das selbstständige Arbeiten der Studierenden in der Gruppe, der forschend beobachtende Zugang mithilfe qualitativer Forschungsmethoden, die Zeit zur Reflexion und das Schreiben als heuristischer Prozess.

Literatur

Primärliteratur

Bergström, Gunilla (1982): Nur Mut, Willi Wiberg! Hamburg: Oetinger.

Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (2009): Flunkerfisch. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Hole, Stian (2010): Garmans Sommer. München: Carl Hanser.

Iwasa, Megumi & Mühle, Jörg (2017): Viele Grüße, Deine Giraffe. Frankfurt a. M.: Moritz.

Regnaud, Jean & Bravo, Émile (2009): Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen. Hamburg: Carlsen.

Teckentrup, Britta (2018): Die Schule. Berlin: Jacoby & Stuart.

Tolstoj, Leo; Beneduce, Ann Keay & Spirin, Gennady (2000): Philipok. Esslingen: Esslinger.

Völk, Julie (2018). Wenn ich in die Schule geh, siehst du was, was ich nicht seh. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur

Brandt, Birgit; Hoffmann, Jeanette; Ibelshäuser, Birgit; Wagener, Matthea & Werner, Christin (2021): 100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle? In: Böhme, N. et al. (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 39-51.

Bruner, Jerome S. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, London: Harvard University Press.

de Boer, Heike (2012): Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 65-84.

Deckert-Peaceman, Heike (2011): Der Brauch der Zuckertüte als Medium. In: de Boer, H.; Deckert-Peaceman, H. & Westphal, K. (Hrsg.) (2011): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 61-77.

Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver & Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) (2019): BilderBücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121-130.

Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Hrsg.) (2020): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hoffmann, Jeanette (2019): Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1. Jg., Heft 1, 43-65. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9 [letzter Zugriff am 27.12.2022].

Hoffmann, Jeanette (2020): Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung. In: Ertl-Schmuck, R. & Hoffmann, J. (Hrsg.) (2020): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 61-89.

doi.org/10.35468/6009-08

Hoffmann, Jeanette (2021a): Comics in der Schule – Schule im Comic. Zum gegenseitigen Verweischarakter von biographischen und literarischen Erfahrungen. In: Engelns, M.; Preußer, U. & Giesa, F. (Hrsg.) (2021): Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis. Berlin: Ch. A. Bachmann, 197-224.

Hoffmann, Jeanette (2021b): Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. Journal of Literary Education, 4. Jg., Heft 4, 69-95. https://doi.org/10.7203/JLE.4.21024 [letzter Zugriff am 27.12.2022].

Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska & Schweda, Martin (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen … und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.

Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.) (2013): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 9-35.

Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2007): Key Incident Analysis and International Triangulation. In: Herrlitz, W., Ongstad, S. & van de Ven, P. H. (Hrsg.) (2007): Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues. Amsterdam: Rodopi, 96-114.

Kruse, Iris (2016): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: Pompe, A. (Hrsg.) (2016): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102-121.

Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Naujok, Natascha; Brandt, Birgit & Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgeseh. u. erw. Aufl. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 779-799. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/627/2018_2_de_naujok.pdf [letzter Zugriff am 27.12.2022].

Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis, 19. Jg., Heft 2, 1-17.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10. Jg., Heft 10, 353-402. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf [letzter Zugriff am 27.12.2022].

Spinner, Kaspar H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i. Br.: Fillibach, 153-166.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, 34. Jg., Heft 200, 6-16.

Staiger, Michael (2013): Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch. Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte. In: Kruse, I. & Sabisch, A. (Hrsg.) (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: Kopaed, 65-75.

Wells, Gordon (2015): Dialogic Learning: Talking our Way into Understanding. In: Dragonas, T. et al. (Hrsg.) (2015): Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice. Ohio: Taos Institute, 62-90.

Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) (2014): BilderBücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184-195.

doi.org/10.35468/6009-08

Theoretische Perspektiven auf Interaktionen

Robert Baar

Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen?

1 Einleitung

Seit Beginn der deutschsprachigen Hochschullernwerkstättenbewegung existiert das programmatische, häufig auch selbstreflexive Bemühen um eine klare Gegenstands- und Zielbeschreibung, das mittlerweile auch im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) fortgeführt wird und beispielsweise Ausdruck in der eigens hierfür eingerichteten *AG Begriffsbestimmung* findet (vgl. Rumpf & Schmude 2020). Es geht dabei unter anderem darum, den eigenen Anspruch zu bestimmen und diesen als Grundlage für die Praxis vor Ort transparent zu machen. Jenseits eines solchermaßen explizit zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses bildet sich dieses implizit auch in den Praktiken, die vor Ort stattfinden, ab. Die mediale Inszenierung in Form eines Internetauftritts nimmt dabei eine besondere Stellung ein: Zum einen ist sie selbst Handlung und Praxis, zum anderen macht sie vollzogene Handlungen und Praktiken öffentlich sichtbar und setzt diese auf eine bestimmte Art in Szene.[1; 2]
Eine Analyse dieser Inszenierungen kann dazu dienen, die inhaltliche und hochschuldidaktische Verortung sowie das damit zum Ausdruck gebrachte Selbstverständnis der einzelnen Hochschullernwerkstätten zu bestimmen und sich hinter dem Auftritt verbergende Orientierungen auszuloten. Im kontrastiven Vergleich verschiedener Auftritte wird die Unterschiedlichkeit und Vielfalt, darüber hinaus aber auch das Gemeinsame und Verbindende von Hochschullernwerkstätten sichtbar.
Der vorliegende Beitrag macht sich zur Aufgabe, einen theoretischen Rahmen aufzuspannen, der als Grundlage für ein entsprechendes Forschungsvorhaben

1 Zu unterscheiden sind hierbei – einem praxeologischen Verständnis folgend – Aktivitäten, die als Praxis und Vollzugsgeschehen einzelne, gegenwärtige Handlungen darstellen, von interaktionsübergreifenden Praktiken, die ebendiese in einen größeren Zusammenhang stellen, sich als diskursive Muster organisieren und sich auf soziale Ordnungen gründen bzw. diese begründen (vgl. Reckwitz 2003).

2 Als weitere ‚Inszenierungen' können Präsentationen in Form von Postern und Vorträgen auf Tagungen, die Ausrichtung verschiedenster Workshops, Publikationen in bestimmten Reihen und Organen etc. genannt werden, auf die in diesem Beitrag aber nicht eingegangen wird.

doi.org/10.35468/6009-09

dienen kann. Hierzu werden Hochschullernwerkstätten zunächst vor dem Hintergrund gängiger Professionalisierungstheorien betrachtet, um anschließend das Verhältnis von Struktur und Handlung in Bezug auf den medialen Auftritt zu erörtern. Der Zusammenhang von Selbst, Selbstverständnis und Selbstdarstellung wird im darauffolgenden Kapitel erläutert, bevor abschließend dargestellt wird, welche Perspektiven und auch forschungsmethodologischen Konsequenzen sich aus den theoretischen Überlegungen und Analysen ergeben. Die kurze Darstellung einer exemplarisch durchgeführten Analyse des Internetauftritts der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen zeigt abschließend, welchen Beitrag zum Erkenntnisgewinn ein solches Forschungsvorhaben leisten kann.

2 Theoretische Grundlegung von Hochschullernwerkstätten: Professionalisierung (zukünftiger) Pädagog*innen

Mit den ersten Gründungen von Hochschullernwerkstätten zu Beginn der 1980er Jahre wurden Räume für Personen in pädagogischen Handlungsfeldern geschaffen, in denen diese ihre Lernprozesse selbst erleben, reflektieren und gestalten sollten, um anschließend das Lernen von Kindern besser nachvollziehen und begleiten zu können (vgl. Wedekind 2013: 21). Noch heute richten sich einige Hochschullernwerkstätten zumindest *auch* an Praktiker*innen, so z. B. die Lernwerkstatt Oase an der Universität Siegen oder die Lernwerkstatt SPIEL an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.[3] Meist werden mit den Angeboten allerdings zuerst Studierende adressiert, um diese auf ihre spätere Tätigkeit vorzubereiten und einen frühen Beitrag zur Professionalisierung zu leisten (vgl. Peschel 2020: 98).

Was aber genau ist mit dem Terminus ‚Professionalisierung' gemeint? Der Begriff markiert den Weg zu ‚gutem', d. h. wirksamem pädagogischen Handeln, das damit als plan-, vermittel- und erlernbar deklariert wird und sich abgrenzen lässt von Annahmen, die – einem nativistischen, vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertretenen Persönlichkeitsparadigma folgend – davon ausgehen, dass man zum bzw. zur Pädagog*in ‚geboren' werden könne (vgl. Baar, Messerschmidt & Kampshoff 2019: 32).

In den Bildungswissenschaften werden momentan vor allem drei theoretische Ansätze diskutiert:

a) Kompetenzorientierte Professionalisierungstheorien, die bspw. von Baumert & Kunter (2006) vertreten werden und die u. a. Grundlage für die KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung (vgl. KMK 2019) sind, greifen vor allem auf den von Weinert (2001: 27f.) geprägten Kompetenzbegriff zurück, mit dem

3 Eine Übersicht über die jeweiligen Zielgruppen der einzelnen Hochschullernwerkstätten findet sich auf der Homepage https://lernwerkstatt.info/lernwerkstätten/hochschullernwerkstätten.

doi.org/10.35468/6009-09

Kompetenz als eine Trias von (fachlichem und/oder didaktischem) Wissen, der motivationalen, voluntaristischen sowie sozialen Bereitschaft, dieses Wissen in Anschlag zu bringen, sowie der Möglichkeit, auf dafür notwendige Mittel und Instrumente zurückzugreifen, deklariert wird. Die aufeinander bezogene Einheit von Wissen, Wollen und Können bildet, so die eher psychologisch orientierte Annahme, die persönliche Grundlage für professionelles Handeln, das im Kontext von Schule und anderen pädagogischen Feldern u. a. meint, auf der Grundlage deklarativen wie prozeduralen Wissens Bildungsprozesse planen, gestalten und evaluieren zu können, Schule bzw. pädagogische Einrichtungen weiterzuentwickeln sowie mit der Tätigkeit verbundenen Erziehungsaufgaben nachzukommen.

b) Strukturtheoretische Ansätze, die im Anschluss an die professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996) formuliert wurden, betonen dahingegen unter einer eher soziologischen Perspektive die Ungewissheit pädagogischen Handelns im Kontext widersprüchlicher institutionalisierter Anforderungen, die in Erziehungs- und Bildungssituationen auftreten und von Helsper (1996) in Form verschiedener Antinomien beschrieben werden. Um diese reflektieren, austarieren und moderieren zu können, benötigen Pädagog*innen einerseits auf Erfahrungswissen aufbauende Routinen, zum anderen einen reflexiven Habitus, der sich in der diskursiven Auseinandersetzung mit Theoriewissen, Forschungserkenntnissen sowie über das Format des Forschenden Studierens entwickeln kann (vgl. Baar & Thünemann 2022).
c) Berufsbiografisch orientierte Theorien, wie sie bspw. Terhart (2011) vertritt, sehen Professionalität schließlich als einen Prozess, der sich im Umgang mit Krisen, Brüchen und Kontinuitäten im Zusammenspiel von Lebens- und Berufsbiografie und den damit verbundenen Entwicklungsherausforderungen ergibt. Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf den professionsbezogenen Entwicklungsprozess einzulassen (vgl. Idel, Schütz & Thünemann 2017).

Es stellt sich die Frage, welche Konzepte und, damit verbunden, welche theoretischen Bezüge von Professionalisierung den verschiedenen Hochschullernwerkstätten zugrunde liegen. Betrachtet man das schon etwas ältere, die Diskurse innerhalb der Lernwerkstättenbewegung aber auch aktuell noch prägende Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW 2009), so wird sichtbar, dass Hochschullernwerkstätten Professionalisierungsprozesse vor allem dadurch unterstützen möchten, dass sie einen Raum bieten, in dem individuell bedeutsame Fragestellungen – genauer: solche, die für das Studium und die spätere Berufsausübung wichtig erscheinen und für die ein ‚echtes', intrinsisch motiviertes Interesse besteht – aktiv handelnd, forschend, reflexiv und ko-konstruktiv bearbeitet werden können (vgl. Baar & Feindt 2019: 25). Der aktuelle

doi.org/10.35468/6009-09

Flyer des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle o.J.: o.S.) spricht von „Stätten des Fragens und Infragestellens in Auseinandersetzung mit ihren eigenen Lernwegen und in Kooperation mit anderen Lernenden“ sowie von einem „Raum der Reflexion und der Vorbereitung auf die Pädagog*innen-Rolle als weiterer Schritt im Professionalisierungsprozess“. Eine professionalisierungstheoretische Verortung findet damit nicht explizit statt. Deutlich erkennbar ist aber, dass es nicht zuallererst um den Erwerb konkreter, pragmatisch-anwendungsorientierter Kompetenzen geht, sondern strukturtheoretische und (berufs-)biografische Ansätze eher eine Anschlussmöglichkeit an das propagierte Selbstverständnis bieten.
Ob die einzelnen Hochschullernwerkstätten dieser Ausrichtung folgen und welche Konzepte von den Akteur*innen vor Ort letztlich in bestimmte Handlungen übersetzt werden, kann auf unterschiedliche Weise (bspw. über Befragungen oder Beobachtungen) eruiert werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag die Analyse von medialen Auftritten, die bislang noch nicht systematisch stattfand, hierzu leisten kann.

3 Inszenierung von Hochschullernwerkstätten: Medialer Auftritt, Handlung und Struktur

Hochschullernwerkstätten existierten schon, als das Internet im universitären Alltag noch keine Rolle spielte. Damals genutzte Kommunikationswege (wie Flyer, Aushänge, Werbung in Seminarveranstaltungen und Mundpropaganda) werden auch heute noch genutzt; ein gewichtiger Stellenwert kommt inzwischen allerdings dem Internetauftritt zu. Mit ihm geht es nicht mehr länger nur darum, Studierende der eigenen Hochschule anzusprechen oder sich innerhalb der eigenen Institution darzustellen bzw. dort etwas mitzuteilen. Vielmehr ist mit ihm immer auch eine Außendarstellung in Form einer *medialen Inszenierung von Realität* verbunden, bei der in besonderer Weise darüber nachgedacht und entschieden werden muss, welche Inhalte wem auf welche Weise gezeigt werden. Rein technisch kann eine Vielzahl aktueller wie grundlegender Inhalte mittels verschiedener Formen der Visualisierung (und Sonifikation) dargeboten werden. Es ist möglich, in unterschiedliche Formen der Kommunikation mit den Rezipient*innen einzutreten und eine breite Zielgruppe anzusprechen, ohne allerdings vorab zu wissen, wer die Internetseite tatsächlich besuchen wird und ob diejenigen, die angesprochen werden sollen, sich letztlich auch angesprochen fühlen bzw. den Auftritt überhaupt wahrnehmen.
Die *Performance*, verstanden als Handlung, die Ergebnis vorausgehender Handlungen ist, steht dabei zu den Strukturen, innerhalb derer sie stattfindet, in einer bestimmten Beziehung (vgl. Baar & Feindt 2019: 19 ff.). In der Argumentation eines strukturationstheoretischen Ansatzes stellen Strukturen zwar Einschränkun-

doi.org/10.35468/6009-09

gen dar, oftmals aber auch Ermöglichungen, die von den handelnden Personen interpretiert und bei Bedarf entsprechend transformiert werden. Handlungen weisen damit über den spezifischen Einzelfall hinaus und repräsentieren gleichzeitig soziale Systeme (vgl. Giddens 1997).
Bezogen auf den Internetauftritt von Hochschullernwerkstätten bedeutet dies, dass diejenigen, die den Internetauftritt vor dem Hintergrund hierfür notwendiger eigener Kompetenzen gestalten und verantworten, innerhalb bestimmter Strukturen agieren, die ihnen rein technisch durch das Medium selbst, aber auch durch die Vorgaben und personellen Unterstützungsmöglichkeiten der jeweiligen Hochschule vorgegeben werden. Weitere Strukturen wirken mal bewusst, mal unbemerkt auf die Inszenierung ein: gesellschaftliche Erwartungen an einen Internetauftritt im wissenschaftlichen Kontext Hochschule, vergleichbare Internetauftritte anderer Hochschullernwerkstätten, eine ‚im Hintergrund lauernde' Community, oder aber die Notwendigkeit, sich an der eigenen Hochschule zu profilieren und sich damit Zugang zu Mitteln und Ressourcen zu verschaffen. Dennoch sind die Akteur*innen den Strukturen nicht hilflos ausgeliefert: Sie selbst bestimmen, auf welche Weise sie Vorgaben und Strukturen wahrnehmen, deuteten, nutzen, beachten, oder aber umdeuten, ignorieren und zurückweisen. Und sie selbst legen fest, ob und wie durch Handlungen Einfluss auf bestehende Strukturen genommen wird. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von Struktur, Akteur*in und Handlung kann man, so die Annahme, aus der *Performance* das Selbstverständnis der jeweiligen Hochschullernwerkstatt bzw. der dort wirkenden Personen rekonstruieren, auch wenn die Strukturen, im Rahmen derer die mediale Inszenierung stattfindet, von außen nicht vollumfänglich erfasst werden können.[4]

3.1 Selbst, Selbstverständnis und Selbstdarstellung

Beim Internetauftritt einer Hochschullernwerkstatt handelt es sich zunächst um eine Form der medialen Inszenierung, also um eine öffentliche *Zur-Schau-Stellung*, die mit einer bestimmten Intention verbunden ist. Das, was vor Ort tatsächlich stattfindet, wird nicht einfach abgebildet, vielmehr wird ausgewählt, gewichtet, in Szene gesetzt, nicht erwähnt und verschwiegen, um bei den Rezipient*innen ein bestimmtes Bild von dem, was ist oder sein soll, entstehen zu lassen.
Die Inszenierung richtet sich dabei nicht nur nach außen; mit ihr findet gleichzeitig ein nach innen gerichteter Entwurf des eigenen Selbst statt. Sie dient also nicht einseitig der Selbst*darstellung*, sondern auch der Selbst*deutung* und Selbst*vergewisserung*. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Auftritt nicht in einer

4 So erläutert bspw. Bohnsack (2013, S. 181ff.) ausführlich, wie vom Feld mit seinen institutionellen und normativen Anforderungen geprägte und im Feld erworbene Wissensbestände als Generierungsprinzip für Handlungen fungieren, die auch eine Fremd- und Selbstidentifizierung markieren.

doi.org/10.35468/6009-09

manipulativen Absicht erfolgt, wie sie medienkritische Ansätze in anderen Zusammenhängen analytisch nachweisen (vgl. bspw. Chomsky 2003). Vielmehr wird angenommen, dass das, was zum Ausdruck gebracht wird, geprägt ist von den Handlungen und Praktiken, die vor Ort stattfinden, und dass das, was in Form des Internetauftritts dargestellt wird, in einem reziproken Verhältnis gleichzeitig prägend für ebenjene Praktiken ist. In der Regel sind die Abbildenden, also diejenigen, die den Internetauftritt gestalten und verantworten, gleichzeitig die Abgebildeten, d. h., diejenigen, die durch ihr Handeln das, was abgebildet wird, erst hervorbringen. Im Handeln wiederum dokumentieren sich Orientierungen, Wissenskonzepte, Sinnstrukturen und Einstellungen, die das eigene Selbstverständnis explizit wie implizit prägen. Im Selbstverständnis kommt zum Ausdruck, wie eine Person oder eine Gruppe von Personen sich selbst und ihr Agieren begreift bzw. begreifen (vgl. Schmidt 2012: 121). Sachs-Hombach (2000: 189) definiert Selbstverständnis als die „Festlegung subjektiv verbindlicher Vorgaben (…), die sich mit dem mehr oder weniger gelungenen Ausgleich an uns gestellter Rollenerwartungen herausbilden und an denen das individuelle Handeln Orientierungsmaßstäbe findet." Um den theoretischen Hintergrund dieser Überlegungen noch genauer zu erläutern, erscheint ein Rekurs auf den Symbolischen Interaktionismus nach George H. Mead sowie auf die *Performance*-Theorie Erving Goffmans hilfreich.

3.2 Symbolischer Interaktionismus

In seinen handlungstheoretischen Überlegungen geht Mead davon aus, dass Menschen sich selbst und die sie umgebende Welt interaktionsvermittelt und interaktionsgebunden erfahren. Hierzu unterscheidet Mead zwei Instanzen des Ichs (des *Self*s): Das *Me* und das *I*. Das *Me* bezeichnet dabei die Gruppe organisierter Haltungen, die ein Mensch auf der Grundlage sozialisatorischer Interaktion mit anderen übernommen hat. Das *I* dahingegen bezeichnet eine Instanz des *Self*, die das *Self* in ein reflexives Verhältnis zur Haltung anderer (und damit zum *Me*) setzt (vgl. Mead 1968: 218). Dies bedeutet, dass individuelle Handlungslinien immer auch auf ein gemeinsam-kollektives, bedeutungshaltiges Handeln hin ausgerichtet sind (vgl. Denzin 2015) und der spezifische Einzelfall damit auf den größeren Rahmen verweist, innerhalb dessen dieses Handeln stattfindet und mit dem er in einem ständigen Dialog steht. Dadurch ist es möglich, aus dem spezifischen Orientierungswissen, das sich im Zusammenspiel von *Me* und *I* ausbildet, auf Kollektivvorstellungen zu schließen, die sich in einer bestimmten (milieugebundenen, generationalen, vergeschlechtlichten etc.) Lage entfalten (vgl. Gaffer & Liell 2007: 193f.).

Für die Analyse medialer Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten bedeutet dies zum einen, dass sich das *Self* des Internetauftritts immer auch in ein *Me* und ein *I* untergliedert. Im *Me* spiegeln sich u. a. aktuelle wie historische Diskurse rund um die Hochschullernwerkstätten wider, aber auch universitäre Strukturen

doi.org/10.35468/6009-09

oder formal-ästhetische Prinzipien für einen Web-Auftritt. Das *I* hingegen nutzt den Rahmen, innerhalb dessen sich der Internetauftritt bewegt, als ebensolchen kreativ und im besten Fall reflexiv. Das Produkt, also der Auftritt selbst, spiegelt dann das *Self* wider, das dabei dennoch über sich selbst hinaus verweist, sodass verallgemeinernde Rückschlüsse auf das Milieu, im Rahmen dessen der Auftritt stattfindet, gezogen werden können. Das ‚Milieu' wiederum stellt zum einen das Netzwerk der Hochschullernwerkstätten dar; es bezeichnet darüber hinaus aber auch die Lehrer*innenbildung und mit ihr verbundene Professionalisierungsdiskurse, oder aber, noch weiter gefasst, die Universität als Bildungsinstitution.

3.3 Performance

Das ein bestimmtes Milieu repräsentierende *Self* wird als *Performance* in Form eines Internetauftritts öffentlich gemacht. Die damit verbundene Selbstdarstellung kann unter verschiedenen Vorzeichen stattfinden: Als Imitation (in der Philosophie Platons als *mimesis*, also bloße Nachahmung einer Idee bezeichnet), als Konstruktion im Sinne eines zweckgebundenen Handelns (in der Philosophie Aristoteles als *poiesis* erläutert), oder als Bewegung (*kinesis*) (vgl. Denzin 2003: 187). Der mediale Auftritt einer Hochschullernwerkstatt kann damit Ausdruck von stabilisierendem Bewahren und Stützen sein, von konstruktivem Umgang und Gestalten, von Veränderung und Erneuerung, oder er kann, so die über den klassischen Kanon hinausgehende These, eine Kombination von zwei oder gar allen drei Zielrichtungen repräsentieren.

Verantwortlich dafür sind Personen und Figuren. Goffman unterscheidet in seiner Theorie der *Performance* zum einen den Darsteller bzw. die Darstellerin, der bzw. die Eindrücke erzeugt, um ein Schauspiel zu inszenieren, das die Erwartungen des Publikums erfüllt. Auf der anderen Seite ist die Person immer auch Schauspielfigur, in der sich durch die Darstellung die positiven Eigenschaften der Person selbst offenbaren sollen: Darsteller*in und Rolle können zwar voneinander unterschieden werden, dennoch sind sie beide aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und „haben beide ihre Bedeutung für das Schauspiel" (Goffman 1968: 147).

Der *Performance* selbst liegen immer die Ausdrucksmöglichkeiten der Handelnden zugrunde. Goffman unterscheidet dabei den Ausdruck, den die handelnde Person sich selbst gibt, indem sie in Kommunikationsprozesse eintritt, vom Ausdruck, den die Person ausstrahlt, da davon ausgegangen wird, dass die vollzogenen Handlungen nicht ausschließlich auf die Weitergabe von Informationen zielen (vgl. ebd.: 7). Als Voraussetzung, das ‚Selbst' eines Selbstbildes zu analysieren, gibt Goffman (ebd.: 147) zu bedenken:

> „Es gibt immer ein Ensemble von Personen, deren Tätigkeit auf der Bühne in Verbindung mit den verfügbaren Requisiten die Szene bildet, aus der das Selbst der dargestellten Rolle entspringt, und es gibt ein anderes Ensemble, das Publikum, dessen Interpretationstätigkeit für dieses Auftreten notwendig ist. Das Selbst ist ein Produkt aller dieser Konstellationen und trägt in allen seinen Teilen die Spuren dieser Entstehung."

doi.org/10.35468/6009-09

Zusammengefasst bedeutet Selbstdarstellung in einer interaktionistischen Sichtweise also die Inszenierung eines Selbst, das sich nicht im luftleeren Raum befindet, sondern zum einen die Gesellschaft bzw. die sozialen Lagen widerspiegelt, in der und in denen es sich bewegt, sich dessen aber durchaus bewusst ist und damit kreativ-gestaltend umgeht. Mit der Selbstdarstellung sind das Selbst als Darsteller*in, aber auch das Dargestellte in Form einer eingenommenen Rolle verbunden. Inszenierung bedeutet zunächst lediglich, dass mit der Darstellung eine bestimmte Wirklichkeit konstruiert wird. Dabei ist nicht entscheidend, ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Wichtig erscheint an dieser Stelle, noch einmal auf das Verhältnis von Handlung und Struktur hinzuweisen: Neben der Bühne selbst, auf der die Inszenierung stattfindet, gibt es, um bei Goffman zu bleiben, sowohl eine ‚Hinterbühne', in deren Kontext man sich formen kann (vielleicht aber auch geformt wird), als auch eine ‚Vorderbühne', auf der feststehende Requisiten vorhanden sind, mit denen umgegangen werden muss.
Auf das Feld der *medialen* Inszenierung, die sicherlich eine besondere Form der *Performance* darstellt, soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden: Medien können die angestrebte Selbstinszenierung ermöglichen, sie können sie erweitern, betonen, aber auch erschweren, verfälschen, ad absurdum führen und letztlich verhindern. Digitale Medien erlauben es beispielsweise, die Ergebnisse der Arbeit in einer Hochschullernwerkstatt einem breiten Publikum vorzustellen. Technische, gestalterische und ästhetische Optionen können dabei Anlass sein, eine bestimmte Arbeit auf eine bestimmte, im Rahmen der medialen Möglichkeiten darstellbare Weise zu verrichten: Die kontroverse Diskussion unter Studierenden, die einen ko-konstruktiven Baustein für studentisches Lernen bildet, lässt sich in ihrer Offenheit kaum auf einer Internetseite abbilden; wohl aber ein Plakat, auf dem im Anschluss an die Diskussion ausgewählte Aspekte festgehalten wurden.[5] Somit steht nicht länger der Prozess des Diskutierens im Zentrum der Arbeit, sondern die Diskussion muss quasi produktorientiert verlaufen, um ein präsentierbares, medial übersetz- und darstellbares Ergebnis zu erzeugen. Dafür notwendige Pointierungen können nützlich sein, müssen es aber nicht. Sie können genauso Verkürzungen darstellen, können Offenheit beschneiden, Findungsprozesse behindern und der Entwicklung eines diskursiv-reflexiven Habitus entgegenstehen.

5 Es wäre zwar durchaus denkbar, Diskussionen und Prozesse z. B. in Form von Videos auf der Homepage zu platzieren oder über Foren und Gästebücher zur diskursiven Auseinandersetzung anzuregen, ein Blick auf diverse Homepages von Hochschullernwerkstätten zeigt aber, dass solche Möglichkeiten zumindest bislang nicht genutzt werden.

doi.org/10.35468/6009-09

4 Zusammenfassung, Konsequenz und Ausblick

Es erscheint gewinnbringend, mehr über einzelne Hochschullernwerkstätten (und übergreifend über das Netzwerk der Hochschullernwerkstätten) zu erfahren, indem eruiert wird, welches Selbstverständnis sich in entsprechenden Internetauftritten dokumentiert. Die mediale Inszenierung macht – explizit wie implizit – den eigenen Anspruch sichtbar: an die eigene Arbeit, an die inhaltliche, thematische, methodische und didaktische Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt, an Kompetenzentwicklung, die eigene Rolle im Rahmen von Professionalisierungsprozessen und an die Lehrer*innenbildung bzw. die Bildung pädagogischer Fachkräfte insgesamt.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich beim Internetauftritt um eine *Performance* handelt, die bestimmten Regeln folgt, und es daher nicht ausreicht, lediglich das in ihr explizit zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses nachzuzeichnen. Einem rekonstruktiven Paradigma folgend müssen darüber hinaus jene Elemente in den Blick genommen werden, in denen sich das Selbstverständnis implizit im Handeln der Personen (und damit auch in der Gestaltung des medialen Auftritts) dokumentiert. Damit ist es möglich, die Orientierungen, die hinter den formulierten Ansprüchen stehen, offenzulegen und diese letztlich einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Im kontrastiven Vergleich verschiedener *Performances*, so die Annahme, kristallisieren sich dann unterschiedliche und gemeinsame Schwerpunktsetzungen heraus.

Um einen ‚echten' und belastbaren Erkenntnisgewinn zu generieren, erscheint ein forschungsmethodologisches Vorgehen gewinnbringend, das über ein rein beschreibendes (bspw. inhaltsanalytisches) Verfahren hinausgeht. Geeignet erscheint hier u. a. die von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss bereits 1967 entwickelte *Grounded Theory*, deren Ziel es ist, „die Bedeutung menschlicher Erfahrung zu entdecken und die größeren sozialen Strukturen aufzudecken, in denen Bedeutung konstruiert und rekonstruiert wird" (Corbin 2006: 70). Auch die dokumentarische Methode, die u. a. danach strebt, das einer bestimmten Handlungspraxis zugrundeliegende habitualisierte Orientierungswissen zu eruieren, stellt ein geeignetes Verfahren dar. Im Gegensatz zur *Grounded Theory*, bei der ausdrücklich sehr unterschiedliche Daten und Dokumentformen für eine Analyse herangezogen werden können, wurde die dokumentarische Methode von Bohnsack (1989) ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt. Die in ihr vorgesehene Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt[6] zur Analyse von Diskussionen kann aber vor dem Hintergrund der oben

6 Der immanente Sinngehalt wird dabei unterschieden in einen intentionalen Ausdruckssinn, der die kommunikative Absicht der sprechenden Person bezeichnet, und einen Objektsinn, der die Bedeutung des Gesagten im Textzusammenhang darstellt. Der dokumentarische Sinngehalt meint dahingegen die Orientierungen, die hinter dem Gesagten stehen und die der handelnden Person in der Regel als a-theoretisches Wissen und als latente Sinnstrukturen nicht bewusst sind (vgl. Nohl 2006: 8).

doi.org/10.35468/6009-09

dargestellten Theoriebezüge (Symbolischer Interaktionismus, *Performance*-Theorie) auch für die Analyse eines Internetauftritts von besonderer Bedeutung sein. Da mediale Inszenierungen im *World Wide Web* nicht nur Textbausteine umfassen, sondern auch Bilder und visuelle Objekte einbeziehen, erscheint es zudem angebracht, ergänzend auch ein bildinterpretatorisches Verfahren in das Forschungsdesign einzubeziehen. Sowohl an die *Grounded Theory*, besonders aber an die dokumentarische Methode anschlussfähig ist hier die dokumentarische Bildinterpretation, die darauf zielt, Zugang zur „tiefer liegenden Semantik" (Bohnsack 2007: 953) eines Bildes als spezifisch ikonisches Medium zu erzielen, um dessen „Beeinflussungspotential" (ebd.) zu erkennen. Bohnsack unterscheidet hierzu die abbildenden Bildproduzent*innen, also bspw. die fotografierende Person (entsprechend die Person, die das Bild für die Homepage auswählt und dieses auf eine ganz bestimmte Weise in die Seite einbindet) von den abgebildeten Bildproduzent*innen, also von den „Personen, Wesen oder sozialen Szenarien, die zum Sujet des Bildes gehören bzw. *vor* der Kamera agieren" (Bohnsack 2007: 956; Herv. i.O.).

Der Internetauftritt der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen

Eine erste, exemplarisch durchgeführte Analyse der Homepage der studentisch selbstverwalteten Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen zeigt, dass die Rekonstruktion des eigenen Anspruchs und Selbstbilds, die sich hinter einem Internetauftritt verbergen, auf diese Weise gut gelingt.[7]

Im Bremischen Auftritt, so das Ergebnis, prägen bspw. Raum, Material, Transparenz und Vielfalt das eigene Selbstverständnis. Akteur*innen spielen dahingegen eine eher untergeordnete Rolle, genauso wie Fachlichkeit und Theoriebezug. In der medialen Inszenierung dokumentiert sich ein Verständnis, dass die Werkstatt als offener Kommunikations- und Serviceraum per se Professionalisierungsprozesse unterstützt, sowie der Anspruch, genau ein solcher Raum zu sein. An die Stelle von Systematik und Strukturierung treten dabei Neugier und Entdeckung als Leitkategorien studentischen Lernens; Konstruktion schlägt Kognition, Anwendungsorientierung theoriebasierte Auseinandersetzung. Eine Abgrenzung von anderen studentischen Lernformaten erfolgt durch die eigene Besonderung sowie die Betonung der materiellen Ausgestaltung des Raumes.

Im kontrastiven Vergleich mit Auftritten anderer Hochschullernwerkstätten könnte das Profil der Werkstatt noch einmal deutlicher hervortreten und das Ergebnis der Analyse Gegenstand einer internen Reflexion und Überprüfung des eigenen Selbstverständnisses werden.

7 Die Analyse wurde auf Grundlage der *Grounded Theory* und der dokumentarischen Bildinterpretation durchgeführt. Link zur analysierten Homepage: https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/grundschulwerkstatt.

doi.org/10.35468/6009-09

Im größeren Kontext und auf der Basis einer umfangreicheren, komparativen Betrachtung von Internetauftritten verschiedener Hochschullernwerkstätten wäre es möglich, eine Typologie zu entwickeln, die Ausgangs- und Ansatzpunkt dafür sein könnte, sich innerhalb der Gemeinschaft der Hochschullernwerkstätten noch einmal intensiv und differenziert mit dem eigenen Selbstverständnis und den verschiedenen Wegen, die dabei bestritten werden, auseinanderzusetzen. Damit könnte der eingangs beschriebene und fortwährende Diskurs um eine Ziel- und Gegenstandsbestimmung der Hochschullernwerkstätten auch auf einer empirisch dokumentierten Grundlage fortgeführt werden.

Literatur

Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten– Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.

Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Baar R. et. al. (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 31-54.

Baar, Robert & Thünemann, Silvia (2022): Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung: Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten. In: Gläser E. et al. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-43.

Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2007): Dokumentarische Bildinterpretation am exemplarischen Fall eines Werbefotos. In: Buber R. et al. (Hrsg.) (2007): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Gabler, 952-978. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_56.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger A. et al. (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175-200.

Chomsky, Noam (2003): Media Control. Von Macht und Medien. Hamburg: Europa-Verlag.

Corbin, Juliet (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack R. et al. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, Famington Hills, 70-75.

Denzin, Norman K. (2015): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick U. et al. (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 136-149.

Denzin, Norman K. (2003): The Call to Performance. Symbolic Interaction Vol. 26 (2003), 187-207. https://doi.org/10.1525/si.2003.26.1.187

Gaffer, Yvonne & Liell, Christoph (2007): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack R. et al. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 183-207.

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company. (Dt. Dies. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

doi.org/10.35468/6009-09

Goffman, Erving (1968): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2017): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: Hugger, K.-U. et al. (Hrsg.) (2017): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Studienbrief Fernuniversität Hagen. Hagen: Eigenverlag, 7-24.
Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) (o.J.): Flyer. Online unter https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer_Version1.pdf (12.02.2021).
Mead, George H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Peschel, Markus (2020): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. journal für lehrerInnenbildung, 20 (3), 96-105. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_09
Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Oevermann, Ullrich (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. – In: Arno C. et. al. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282–301.
Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2020): NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
Sachs-Hombach, Klaus (2000): Selbstbild und Selbstverständnis. Einige Anmerkungen zur repräsentationalistischen Subjektivitätstheorie. In: Newen A. et al. (Hrsg.): Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen. Paderborn: mentis, 189-200.
Schmidt, Friederike (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [letzter Zugriff am07.05.2021].
Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Müller-Naendrup B. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21-29.
Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.) (2001), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, 17-32.
Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach: Eigendruck.

doi.org/10.35468/6009-09

Siglinde Spuller

Das Fest als interaktiver Lernraum: Die Hochschullernwerkstatt Halle-Wittenberg als räumliche und materielle Umwelt wechselseitiger Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen eines Seminars – eine systemtheoretische Perspektive

1 Abstract

Der folgende Beitrag versucht die interaktiven Prozesse, welche im Rahmen eines Seminars für Studierende des Lehramts Grundschule in der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg stattgefunden haben, systemtheoretisch zu beleuchten. Dabei soll zunächst ein klärender Blick auf das Verständnis von Interaktion sowie grundlegende Zusammenhänge sozialer Systeme geworfen werden.

Unter dem Anspruch, dass Hochschullernwerkstätten „Orte der Ausbildung von angehenden Lehrkräften sind" (Peschel 2020a: 98), bietet sich eine unumgängliche Auseinandersetzung mit dem Zentrum kindlicher Lesenswelten (vgl. Baacke 1999), der Familie, an. Da Eltern eine „Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder" (Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude 2019: 359) einnehmen, rücken Perspektiven einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Fokus, innerhalb derer das Augenmerk dieses Beitrages insbesondere auf das Handlungsfeld einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur (Sacher, Berger & Guerrini 2019: 19) gerichtet werden soll.

Im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt sich die Frage, welche Rolle der Hochschullernwerkstatt in ihrem Selbstverständnis „als innovativer Ort für Pädagogik und [...] Fachdidaktik" (Peschel 2020b: 34) zukommen könnte.

2 Einleitung

In erster Linie wird „Lernwerkstattarbeit [als eine] eine spezifische Form pädagogischer Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung" gesehen (vgl. u. a. Schmude & Wedekind 2014: 110). Dabei lässt sich im offenen und interaktiv ausgerichteten Setting der Lernwerkstattarbeit nicht genau festlegen, wem die Rolle der Lernenden und wem die der Lernbegleitung zuzuordnen ist. Ist es

doi.org/10.35468/6009-10

doch durchaus im Sinne einer aktiven und selbstgesteuerten Auseinandersetzung inhaltlicher Herausforderungen, wenn sich nach einem gemeinsamen Eintauchen in thematische Zusammenhänge für die jeweiligen Akteur*innen unterschiedliche Lernwege und Inhalte erschließen. Daraus resultiert konsequenterweise ein Wechsel der Expertise, der gleichzeitig mit einem Rollenwechsel der Lernbegleitung einhergeht und diese auch anderen Akteur*innen anvertraut. Lernen wird damit zu einem spannenden Abenteuer, das Rollenfestlegungen durchbricht und neue Erkenntniswelten für diejenigen bereithält, die sich dafür öffnen, seien es Dozierende, Studierende, Schüler*innen, Eltern oder pädagogische Professionen unterschiedlichster Qualifikation. So werden in der Hochschullernwerkstatt gleichzeitig „Lernende zu Lehrenden und Lehrende zu Lernenden“ (Schmude 2016: 29). In diesem Zusammenhang lässt systemtheoretisches Denken verborgene Strukturen interaktiver Geflechte transparent und zentrale Zusammenhänge, deren Wirkungen sich der direkten visuellen Wahrnehmung entziehen, offenbar werden. Diese greifbarerer zu machen und damit dezidiert eine Erweiterung der Perspektive pädagogischen Geschehens anzubahnen, kann mit Sicherheit als Anliegen eines „Ort[es] der Ausbildung von angehenden Lehrkräften“ (Peschel 2020a: 98) gezählt werden.

3 Systemtheoretische Grundlagen

System und Umwelt können als zwei Seiten einer Medaille bezeichnet werden, denn es „wird unter System ein Netz zusammengehöriger Operationen verstanden, die sich von nicht-dazugehörigen Operationen abgrenzen lassen. In der Bestimmung des Systems wird also das Nicht-dazugehörige als Umwelt immer schon mitgedacht” (Wilke 2006: 55). Systeme meinen keine Personen, sondern vielmehr eine bestimmte Konstellation von Operationen bzw. Interaktionen. „Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, dass Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen” (Luhmann 1975: 10). Eine wechselseitige Wahrnehmung zieht unwillkürlich eine Kommunikation nach sich, denn man kann „in Interaktionssystemen nicht nicht kommunizieren“ (Luhmann 1984: 561). Zusammenfassend lässt sich somit sagen: Sobald „Wechselseitigkeit“ vorliegt, kommt es unweigerlich zur Systembildung und damit zu Kommunikation und Interaktion.
Interaktionssysteme grenzen sich von der Komplexität ihrer Umwelt als der „Gesamtheit der möglichen Ereignisse“ (vgl. Luhmann 1967: 115) ab. Sie sind gezwungen auszuwählen und die für ihre Situation sinnvoll erscheinenden Handlungsoptionen zu fokussieren. Hier spricht Willke von „Kontingenz“ als „die dem System in einer bestimmten Situation zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen“ (Willke 2006: 32). Jedoch bemerkt er gleichzeitig, dass die Entscheidungen, die das kontingente Handlungsfeld täglich abverlangt, nur „latent“ vorhanden sein müssen, „Handlungen also nicht in jedem Fall begründet werden, sondern

doi.org/10.35468/6009-10

nur im Zweifelsfall begründbar sein müssen. Oft genügt als implizite Begründung einfach Tradition oder Routine“ (ebd.: 152). Dies ist eine folgenreiche Aussage, die zum einen erklärt, warum innovative Prozesse oft viel Zeit beanspruchen, bis eine wirkliche Veränderung eingeleitet ist. Zum anderen lässt systemtheoretisches Denken hier die grundlegenden Herausforderungen transparent werden, auf die manche Studierende im Umgang mit der Hochschullernwerkstatt stoßen. Denn nicht selten hinterlassen bei den studentischen Akteur*innen die durchlaufenen Schulkulturen aus „verschultem“ Lernen, vorgeformten Denktraditionen und festgelegten Strukturen ihre Spuren (vgl. Budde/Weuster 2016). Der offene Ansatz der Hochschullernwerkstatt kann in diesem Kontext zu fruchtbaren Irritationen führen und neue biografische und pädagogische Perspektiven eröffnen. „Man beginnt nicht nur ergebnisorientiert zu denken, sondern konzentriert sich verstärkt auf den eigenen Weg zum Ergebnis“ (Kliebe 2020: 158).
Neben den sogenannten „Traditionsmustern und Handlungsroutinen“ (vgl. Willke 2006: 152) verantwortet insbesondere „die Grenze gegenüber einer Umwelt“ (Abels 2020: 305) die Interaktion. Deren Verlauf wird durch den „intersubjektive[n] Sinn“ (Wilke 2006: 44) festgelegt, unter den sich letztendlich alles subsumieren lässt, was menschliches Denken und Handeln bestimmt, wie „Rollendefinitionen, Normen, Wertvorstellungen und Ideologien bis zu Metasprachen und symbolischen Steuerungssprachen wie Geld, Macht, Vertrauen, Glaube oder Wissen“ (Wilke 2006: 51). Luhmann bezeichnet den Sinn als die „Ordnungsform des menschlichen Erlebens“ (Luhmann 1971: 31). Seine Steuerung basiert auf der Autonomie, d. h. der „Eigengesetzlichkeit der Operationsweise“ (Willke 2006: 69) (Autopoiese), die dann gegeben ist, wenn ein „geschlossener, selbstreferentieller Verweisungszusammenhang von Operationen vorliegt“ (Willke 2006: 69). Systeme haben damit die Tendenz, sich immer wieder selbst zu reproduzieren (vgl. Maturana 1982: 58). Selbstreferenz kann damit als ein elementares Merkmal von Kommunikation bezeichnet werden, was jedoch nicht als bewusster Akt systemischer Operation abläuft, sondern „ohne dass sich die handelnden Personen dessen bewusst wären” (Abels 2020: 316). Das erklärt die systemimmanente Schwierigkeit, sich selbst zum Gegenstand von Reflexion zu machen. Aber gerade die „eigene Biographie, das eigene Gewordensein […] [wirkt] sich (auch) auf pädagogisches Handeln aus“ (Bolland & Spahn 2016: 56) und gehört damit unbedingt zum Profil eines professionellen Lehrer*innenhabitus.
Zudem haben Kommunikation und Interaktion meist ein bestimmtes Ziel und einen konkreten Anlass und sind an die recht vielfältigen und unterschiedlichen Formen des „gesellschaftlichen Zusammenlebens” (Luhmann 1984: 568 f.) gebunden. So gibt es Interaktionen, die maßgeblich durch ein „Typenprogramm“ (Abels 2020: 323) bestimmt werden, aus denen sich entsprechend auch die Formen der gesellschaftlichen Kommunikation und Interaktion ableiten. Dabei steht jeweils ein bestimmtes Thema im Fokus, bei dessen Aushandlung es durchaus

auch zu „Kämpfe(n) um den Mittelpunkt der Szene und um die Aufmerksamkeit der Anderen“ (vgl. Luhmann 1975: 10 f.) kommen kann. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass der dominierende Teil sprachlicher Kommunikation sich auf der Ebene non-verbaler und paralinguistischer Botschaften vollzieht, was von den Akteur*innen eine permanente kommunikative Abstimmung erfordert. Kommunikation lässt sich nach Luhmann „nicht direkt beobachte[n], sondern [muss] erschlossen werden“ (Luhmann 1984: 217 f.).
Interaktionssysteme können unterschiedliche Relationen zur Außenwelt aufbauen, die sich in horizontale, vertikale und laterale Ebenen differenzieren lassen. Besonders interessant sind laterale Relationen, die „oft Grundlage und Anknüpfungspunkte für weitreichende und vielschichtige Verschachtelungen unterschiedlicher Systeme [sind]. Sie involvieren noch nicht die jeweiligen Gesamtsysteme und bieten daher mehr Raum für informelle Versuche, gewagte Kontakte, riskante Transaktionen als Voraussetzung für neue Entwicklungen und erst zu erprobende Verbindungen” (Wilke 2006: 60).
In diesen Kontext der lateralen Relationen lässt sich auch der kooperative Versuch eines Seminars zum Thema „Das Fest als interaktiver Lernraum“ für Lehramtsstudierende der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Kindern, Familien und Erzieher*innen des Hortes einer benachbarten Grundschule einordnen, auf den ich später noch genauer eingehen werde.

4 Die Familie in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Familie ist „intimes Beziehungssystem und primärer Sozialisationskontext“ (Köbel & Walgenbach 2012: 311), die „früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit“ (Hurrelmann 2006: 127), die wir noch „in fernste Regionen des Lebens […] mit uns nehmen“ (Berger & Luckmann 1996: 146). Baacke macht dies durch sein Modell der vier sozialökologischen Zonen transparent, welches die Familie als ökologisches Zentrum ausweist, die im Entwicklungsverlauf sukzessive um weitere Zonen erweitert wird.

doi.org/10.35468/6009-10

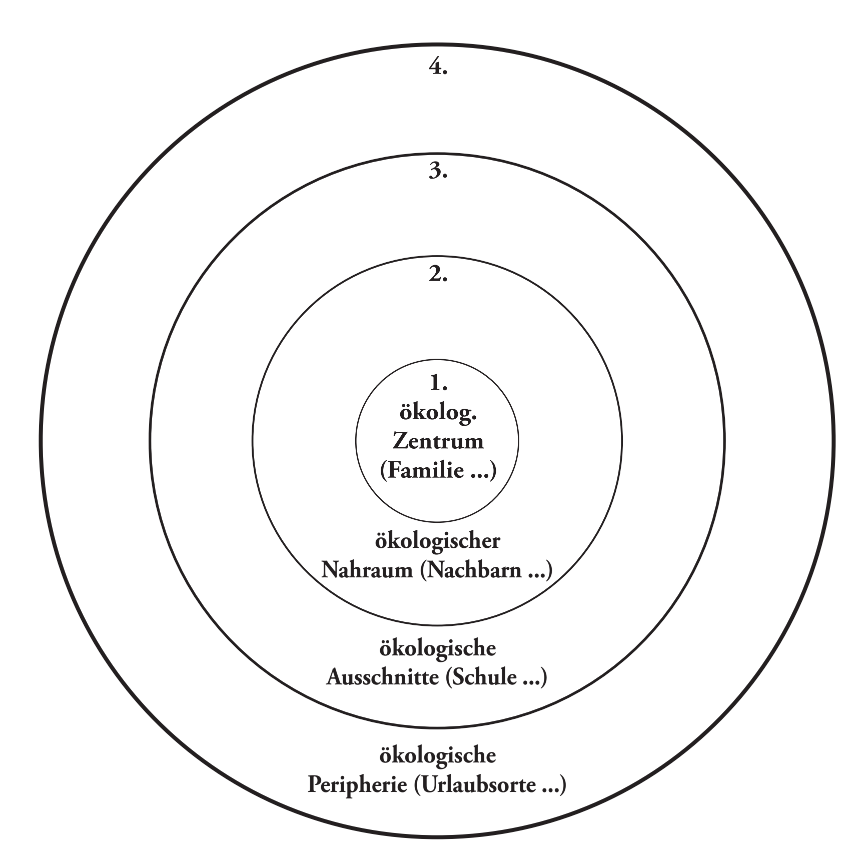


Abb. 1: Sozioökologische Zonen nach Baacke 1999:13

Familie ist ein soziales System, „die Familienmitglieder und ihre Beziehungen sind Teilsysteme" (Schwartz 2016: 37). Jeder Familie liegt ein eigener, je spezifischer Sinn zugrunde, welcher die Perspektive auf die komplexe Welt prägt, die Abgrenzung zu dieser vornimmt, Sprache, Denken, Wertvorstellungen etc. beeinflusst und die gesamte Steuerung bestimmt. Der sichtbare Kontakt mit dem Subsystem „Kind" bewirkt demzufolge eine unweigerliche Berührung mit dem unsichtbaren Sinn des Gesamtsystems „Familie". Da der Sinn gerade in der primären Sozialisation maßgeblich durch die Eltern geprägt wird (vgl. Laible/Thompson & Froimson 2015: 35-59), lässt sich daraus schlussfolgern, dass eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit mit dem Kind, ohne Einbezug des Elternhauses in Form einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, kaum möglich erscheint.
Was könnte dies für das Verständnis von Hochschullernwerkstatt in der Auseinandersetzung mit kindlichen Entdeckungswelten bedeuten? Müsste damit nicht

doi.org/10.35468/6009-10

konsequenterweise die Perspektive um den wichtigen Fokus der Familie erweitert werden? Welche grundlegenden Formate kämen dafür in Betracht? Auf welche Klientel sollte der Fokus gerichtet sein? Denkt man z. B. an außerschulische Angebote informeller Bildung (vgl. Sacher, Berger & Guerrini 2019: 16), die auf der alleinigen Initiative des Elternhauses beruhen, wird man mit Sicherheit mehrheitlich bildungsnahe Familien erreichen. Hingegen könnten Kooperationen von Hochschullernwerkstätten mit KITAs, Schulen, Horteinrichtungen oder außerschulischen Bildungsträgern eher das Potential bergen, auch bildungsferne Elternhäuser anzusprechen. Bezogen auf den schulischen Kontext ist die „Grundvoraussetzung dafür […] die Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur […]. Damit ist gemeint, dass allen Eltern und Kindern das Gefühl vermittelt werden soll, […] willkommen zu sein und an der […] Gemeinschaft teilhaben zu können […] die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und unabhängig von Herkunftskultur und sozialer Schicht alle einschließt" (Sacher, Berger & Guerrini 2019, 18). Niederschwellige Angebote, die viel Raum für vertrauensbildende Interaktionen zwischen Elternhaus, Kindern und Lernbegleitung im weitesten Sinne geben, spielen dabei eine entscheidende Rolle. Zu diesen gehören insbesondere kommunikative Formate wie interaktive Feste (vgl. Spuller 2022).

5 Das Fest als elementares Format einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur

Feste umfassen einen weitgefächerten, interdisziplinären Forschungsbereich (vgl. Maurer 2004) und sind aus anthropologischer Sicht eine zutiefst dem Menschen innewohnende Ausdrucksform, der ein „quasi-religiöser Charakter" (Neijenhuis 2012: 147) eigen ist. Sie durchbrechen die planmäßige Binnenlogik der Schule (vgl. Spuller 2016: 232) und bergen das Potential, „mitunter einen ganz erstaunlichen Beitrag zur Integration der oft total unterschiedlichen Lebenswelten, aus denen die Lehrkräfte und Kinder [bzw. Familien] stammen, [zu] leisten" (Ritter 2008, 79). „Je nach Form und Betrachtungsweise lassen sich verschiedene Bedeutungsebenen [von Festen] unterscheiden" (vgl. Leimgruber o. J.). Die Bedeutungsebene, von der im Anschluss die Rede ist, lehnt sich stark an den „Infotainmentbegriff" nach Bosshart (1991: 3) an, der u. a. ein „Wechselspiel von Kognition und Affekt, um das Spannungsfeld zwischen Nachrichtenwerten und Gefühlsfaktoren" beschreibt. Darüber hinaus wird der informierende und unterhaltende Grundcharakter durch interaktive Lernräume angereichert. Denn das „Fest erträgt keine Unbeteiligten, keine Distanz" (Renner 2008: 41), es hat vielmehr einladenden Charakter, der zum Mitmachen und Ausprobieren animiert. Aktivitäten, die z. B. der Erschließung von Sachzusammenhängen dienen, wie die

doi.org/10.35468/6009-10

„Auseinandersetzung mit einer eigenen Idee, Frage oder einem subjektiv bedeutsamen Phänomen“ (Peschel & Kelkel 2018: 41) und die vordergründig zunächst nicht mit diesem Festbegriff assoziiert werden, sind jedoch hier impliziert. Für Kinder ist es essenziell, eigene Entdeckungen mitzuteilen, denn der „Austausch über die gefundenen vorläufigen Ergebnisse erfolgt in der Regel unter den Kindern bereits während der Versuchsdurchführung“ (Schmude & Wedekind 2018: 41). Die eigene Faszination mit anderen durch ein gemeinsames Fest zu teilen und gewonnene Ergebnisse auch für andere transparent zu machen, eröffnet einen spezifischen Zugang auf die selbsterschlossenen Welten. Es ermöglicht dem Kind aus der Rolle des Lernenden in die Rolle des*der Experten*in zu schlüpfen und die eigene Begeisterung für andere inspirierend, interaktiv und unterhaltend aufzubereiten. Dabei ist der wichtigste Mitteilungspartner für die*den kindliche*n Akteur*in fast immer seine eigene Familie.

6 Das Seminar „Das Fest als interaktiver Lernraum“

Fächerübergreifende Feste, denen ein „fächerübergreifende[s] Arbeiten als eine[r] grundlegende[n] Form des Lernens“ (Peschel & Kelkel 2018: 15) vorausgeht, bedeuten einzutauchen in die spannende Welt der Themen und sich durch deren Facettenreichtum zu neuen Perspektiven inspirieren zu lassen. Dabei werden die einzelnen projektartigen Themeninhalte kreativ wie ein Puzzle zu einem „festiven“ Gesamtkunstwerk zusammengefügt und souverän von den Kindern als Expert*innen und Lernbegleiter*innen für die familialen Gäste interaktiv aufbereitet und geleitet.

Während des Seminars wurden die Studierenden zunächst anhand von Stationen in die grundlegende Konzeption von interaktiven Festen (vgl. Spuller 2019: 213-217) eingeführt, um dann in Gruppenarbeit, anhand der gewonnenen Kriterien, selbst ein Fest zu konzipieren. Die Dozentin trat dabei als Lernbegleiterin in Erscheinung, um die einzelnen Prozesse zu unterstützen und bei Problemen gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Das besondere Merkmal dieser Feste bestand darin, ein spezifisches Thema von verschiedenen Fachperspektiven zu beleuchten und die familialen Akteure immer wieder interaktiv im Stil eines Infotainments in das Festgeschehen einzubinden. Da das Thema „Schulfest“ im wissenschaftlichen Diskurs ein absolutes Forschungsdesiderat darstellt, kann die Behauptung, dass viele schulische Veranstaltungen das Format eines starren Präsentations- und Zuschauerblocks aufweisen, nur auf eigenen Beobachtungen sowie auf Berichten von Lehrer*innen fußen. Um dieses typische Präsentationsschema zu durchbrechen, sollten die Familien immer wieder aktiv in das Festgeschehen integriert und zur kreativen Teilnahme inspiriert werden. Das ermöglicht den Familien in einer je spezifischen Art wechselseitige Wahrnehmungsräume zu betreten, was wiederum

doi.org/10.35468/6009-10

eine Erweiterung des familialen Interaktionsgeschehens evoziert und in besonderer Weise deren systemische Einheit bereichert.
Dieses spezifische Format des Festes ist als dessen „Sinn" zu deuten, nach welchem es konzipiert, gestaltet und umgesetzt wird. Damit grenzt es sich von anderen Arten möglicher Variationen „festiver" Formate und Bedeutungsebenen ab. Es bildete zugleich den „Sinn" des Seminars, auf dessen Grundlage sich kleine Studierendengruppen eigenständig zusammenfanden, um sich aus einer komplexen Fülle von Themen zunächst auf eine kontingente Auswahl an in Frage kommenden Optionen festzulegen. In kommunikativen Aushandlungsprozessen, die Partituren an non- und paralingualer Kommunikation in vielfältiger Weise komponierten, diskutierten die studentischen Akteur*innen ihre Ideen. Ziel war es dabei, Anschlussfähigkeit im mutualen Ringen um sinnhaftes Verstehen und der Überwindung selbstreferentieller Vorstellungswelten anzubahnen. Besonders prädestiniert dafür war die Arbeit in Gruppen, in denen die unterschiedlichen „Sinn"-welten der einzelnen studentischen Akteur*innen aufeinandertrafen. Hier galt es sich vorzutasten, das Denken der anderen kennen zu lernen und unter der Perspektive selbstreferentieller Prozesse zu deuten. Es ging aber auch darum, seine autopoietischen Vorstellungen von Welt einzubringen und anschlussfähige Interpretationen aufzuzeigen. Dies war Ausdruck eines Prozesses, der die gesamte Person umfasste und ihr eine permanente, aber gleichzeitig unbewusste, Deutung und Abstimmung abverlangte.

7 Die Hochschullernwerkstatt als komplexe Umwelt und Ort emergenter Prozesse

Die Komplexität der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg sorgte mit ihrer räumlichen und materiellen Umwelt für die Bereitstellung verschiedener, zwischen frei gewählten und instruierten Tätigkeiten vielfältiger Lern- und Spielzugänge (vgl. Hildebrandt et al. 2014: 11). Ihre architektonische Konzeption eröffnete den Studierenden vier Bereiche, die meist alle in die „festive" Planung einbezogen wurden:
Der große Bühnenraum mit verdunkelbaren Fenstern und unterschiedlichen Beleuchtungsmöglichkeiten bot eine ideale Umwelt für alle Arten „festiver" Arrangements. Daran schloss sich ein relativ breiter Flurbereich, der in eine (Druck-) Werkstatt und einen „Montessori-Raum" mündete. Beide Räume dienten dem vielfältigen Umgang mit Materialien und stellten damit eine komplexe Umwelt für die studentischen Systeme dar. Lena Kliebe, eine Studierende, beschreibt autobiografisch gut nachvollziehbar, in welche je individuelle Beziehung sie mit genau diesen Räumen getreten ist (Kliebe 2020: 158-159), welche Vorlieben sie entdeckt hat und was diese Räume in ihr ausgelöst haben.

doi.org/10.35468/6009-10

Die entstandenen „festiven“ Formate der studentischen Akteur*innen waren inhaltlich ganz unterschiedlich gestaltet und luden in den fächerübergreifenden Facettenreichtum verschiedenster Themenwelten ein, wie z. B. „Das große Krabbeln – Ein Käferfest“, „Tierisch gut – Ein Zoofest“, „Andere Länder, andere Sitten – Ein Länderfest”, „Die zauberhafte Märchenwelt – Ein Märchenfest“, „Welche Farben hat eigentlich der Regenbogen? – Ein Regenbogenfest“ u. v. a. Sie waren die „Produktion neuer Komplexität […], was man beim Menschen etwa Kreativität, Fantasie oder einfach Denken und geistige Produktivität nennt“ (Wilke 2006: 40).



Abb. 2: Studierende bei der Vorbereitung eines Festes (eigene Aufnahme)

Alle Studierenden wurden interaktiv in die Präsentationen der Gruppen einbezogen, um diese anschließend gemeinsam zu würdigen und kriterienorientiert zu reflektieren. Daraus wählten die Studierenden zwei „festive“ Formate aus, zu denen Kinder aus dem Hort und deren Eltern sowie die Horterzieher*innen einer benachbarten Grundschule zum gemeinsamen Fest eingeladen wurden. Während des interaktiven Geschehens traten ganz unterschiedliche Vorstellungen bzgl. der Realisation des Typenprogramms „Fest“ in Erscheinung. Die eklatanteste Differenz zeigte sich im Verständnis von „Partizipation“. Die interaktiven Angebote, mit den eigenen Kindern in wechselseitige Wahrnehmungs- und Interaktionsräume

doi.org/10.35468/6009-10

einzutreten, wurden von den Eltern und Horterzieher*innen nur zaghaft angenommen. Obwohl Kinder und Eltern nebeneinandersaßen, blieben die meisten Erwachsenen bei einfachsten musikalischen Bewegungseinheiten auf ihrem Platz sitzen und beteiligten sich nur rudimentär an Quizaufgaben, Spielen und Experimenten. Hier drifteten die sinnhaften Vorstellungswelten zwischen den Systemen „Hort“ und „Seminar“ deutlich auseinander. Die sinnhafte Prägung des Hortes sowie der Eltern sah mehr das Rollenverständnis eines passiven Zuschauers, denn eines aktiven Teilnehmenden vor. Dementsprechend verhallte die Wirkung der interaktiven Elemente im Festgeschehen und blieb vor der verschlossenen Tür des familialen Sinns stehen. Allein die Kinder erfreuten sich an den interaktiven Mitmachangeboten und hatten keine Probleme, sich auf diese neue Dimension von Sinn einzulassen.
Die bewusst in Kauf genommenen Irritationen legten dezidiert einen vielversprechenden Klärungsbedarf zwischen den verschiedenen Akteur*innen über den Sinn des Festes nahe. Hier kamen die experimentellen Wirkungen der lateralen Relationsebenen zum Tragen, die als Voraussetzung neuer Verbindungen gelten (vgl. Wilke 2006: 60). Nicht umsonst können sie als ein günstiger Ort für emergente Prozesse ausgewiesen werden (vgl. Willke 2006: 138), die in der interaktiven Auseinandersetzung unterschiedlicher Systeme neue und anschlussfähige Lösungen suchen. Dieser Versuch stellte eine Etappe in der wechselseitigen Wahrnehmung zwischen den Systemen „Hort“ und „Seminar“ dar, für den die Hochschullernwerkstatt „hervorragende Übungsräume für die Anbahnung von pädagogische[n] Handlungskompetenzen“ (Wedekind 2013: 22f.) bereitstellt(e).

Literatur

Abels, Heinz (2020): Soziale Interaktion. Wiesbaden: Springer VS, 305, 316, 323.

Baacke, Dieter (1999): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer, 146 .

Bolland, Angela & Spahn, Lea (2016): Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Spurensuche in pädagogischen Werkstätten. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016) Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 56.

Bosshart, Louis (1991): Infotainment im Spannungsfeld von Information und Unterhaltung. Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse, Heft 2, 3.

Budde, Jürgen & Weuster, Nora (2016): Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?. Schulpädagogik heute. Was sind gute Schulen? 7. Jahrgang, Kassel: Prolog-Verlag, H. 13.

Hertel, Silke; Hartenstein, Anna; Sälzer, Christine & Jude, Nina (2019): Eltern. In: Harring M. et al. (Hrsg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, 359.

Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weisshaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11.

doi.org/10.35468/6009-10

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/ Basel: Beltz, 127.
Kliebe, Lena (2020): Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess". In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-166.
Köbel, Nils & Walgenbach, Katharina (2012): Funktionen, Leistungen und Aufgaben der Familie. In: Sandfuchs U. et al. (Hrsg.) (2012): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 311.
Laible, Deborah; Thompson, Ross A. & Froimson, Jill (2015): Early Socialization: The Influence of Close Relationships. In: Grusec J. E. et al. (2015): Handbook of socialization: theory and research. New York: Guilford Press, 35-59.
Leimgruber, Walter (o.J.): Warum feiern wir Feste? Universität Basel, https://www.unibas.ch/de/Aktuell/Uni-Nova/Uni-Nova-115/Uni-Nova-115-Feste.html [letzter Zugriff am 10.05.22].
Luhmann, Niklas (1967): Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Luhmann N. (1970): Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zu einer Theorie sozialer Systeme. Westdeutscher Verlag: Opladen, 93 - 115.
Luhmann, Niklas (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas J. et al. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, 31.
Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann N. (1975): Soziologische Aufklärung, 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 9-20.
Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp: Frankfurt.
Maturana, Humberto R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig / Wiesbaden: Vieweg, 58.
Maurer, Michael (Hrsg.) (2004): Das Fest. Beiträge zu einer Theorie und Systematik. Köln: Böhlau.
Neijenhuis, Jörg (2012): Feste und Feiern. Eine theologische Theorie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 147.
Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (2018): „Zur Sache!". In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11, 15.
Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29-31.
Peschel, Markus (2020a): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. Journal für LehrerInnenbildung (jlb), 20. Jahrgang, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Heft 3, 97-105.
Peschel, Markus (2020b): Lernwerkstätten und ihre Didaktik in der Hochschullehre. Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 151, 34-35.
Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg/Breisgau: Lambertus.
Ritter, Werner H. (2008): Der Religionsunterricht und die anderen Schulfächer - Fächerverbindendes Lernen - Beitrag zur Schulkultur. In: Hilger G. et al. (2008): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel, 72-83.
Sacher, Werner; Berger, Fred & Guerrini, Flavia (2019): Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
Schmude, Corina & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
Schmude, Corinna (2016): Was ist Inklusion? – neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffes. In: Schmude C. et al. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.

doi.org/10.35468/6009-10

Schmude, Corina & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. Theoretische Rahmung des dialektischen Verhältnisses von performativer und dispositioneller Kompetenzentwicklung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.

Schwartz, Richard C. (2016): Systemische Therapie mit der inneren Familie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spuller, Siglinde (2016): Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik zur schulischen Elternarbeit. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 232.

Spuller, Siglinde (2019): Warum glaubt Oma an Gott? Von der Unabdingbarkeit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im evangelischen Religionsunterricht. In: Rumpf D. et al. (Hrsg.) (2019): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer, 213-217.

Spuller, Siglinde (2022): Interactive Learning. Spielen – Lernen – Feiern. Verfügbar unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/interactivelearing/download-feste/ [letzter Zugriff am 11.05.2022].

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 21-30.

Willke, Helmut (2006): Systemtheorie I: Grundlagen. 7. Auflage. Stuttgart: UTB.

doi.org/10.35468/6009-10

Laura Delitala-Möller

Alle lehren, alle lernen. Performative Pädagogik und geglückte Autopoiese



Abb.1: Foto: *Laura Delitala-Möller*

Autopoiese findet statt, wenn ein lebendes System in der Lage ist, sich selbst zu reproduzieren und weiterzuleben. Biologisch betrachtet ist Autopoiese – also Selbststeuerung im Sinne von Selbstreproduktion – das, was lebende Systeme ausmacht, so die Definition der Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela aus dem Jahr 1984 (Maturana & Varela, 2015: 50ff.).
In diesem Artikel geht es um das System „Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung": Um den Raum, um die Menschen, die darin lernen und lehren, um die Lernprozesse, die dort angeregt, initiiert und vollzogen werden und darum, wie durch die Kongruenz zwischen Konzeption, Methode und konkreter Ausgestaltung ein Lernraum entsteht, in dem alle lehren und alle lernen können.
Die *Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung LÄB*[1], die 2016 als Kooperation der Hochschule der Bildenden Künste Saar, der Hochschule für Musik Saar und der Universität des Saarlandes im Rahmen des saarländischen QLB-Projektes *SaLUt*[2]

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1906B gefördert. Die Verantwortung des Inhalts dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Vgl. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/

2 Vorrangiges Ziel von SaLUt ist die Professionalisierung von künftigen Lehrkräften in den Bereichen Inklusion und Heterogenität auf der Ebene der unterschiedlichen Fachdidaktiken (u. a. Didaktik des Sachunterrichts, Deutschdidaktik, Kunstdidaktik; siehe auch https://www.uni-saarland.de/projekt/

doi.org/10.35468/6009-11

gegründet wurde, ist seit 2021 auf dem Universitätscampus angesiedelt und besteht aus zwei großen Räumen, die als Werkstatt, Atelier, Studio, Bewegungsraum, Labor, Seminarraum, Bibliothek u.v.m. flexibel umfunktioniert werden können.
Das Akronym LÄB für „Lernwerkstatt Ästhetische Bildung" rekurriert auf das mittelalterliche *laboratorium*, jenem Teil der *bottega* – des Handwerksgeschäfts –, der nicht zur Straße und zum Publikum hin, sondern im Hintergrund zur Entwicklung, Erprobung und Herstellung von Werken diente und in der Renaissance zum Mittelpunkt innovativen Schaffens, Forschens, Philosophierens und nicht zuletzt Lehrens und Lernens wurde.
In erster Linie wendet sich die LÄB an Studierende des Lehramtes für die Primarstufe. Neben weiteren Studierenden der künstlerischen Hochschulen nehmen auch Grundschulklassen in unterschiedlichen Rollen an verschiedenen Angeboten teil.
Ästhetische Bildung vermag wie kaum ein anderes Fachgebiet sowohl Individuations- als auch Sozialisationsprozesse gleichzeitig und wechselseitig zu fördern – man denke zum Beispiel an das Singen im Chor oder an die Mitarbeit in einem Theaterprojekt[3]. Die Grundlage des LÄB-Konzepts ist vor diesem Hintergrund einerseits die Orientierung an Prozessen künstlerischen Denkens und Handelns (vgl. u. a. Bertram, 2014: 293-316) und andererseits die Anlehnung an Prinzipien der konstruktivistischen Erkenntnistheorie nach Luhmann, Bateson, Maturana, Varela, von Foerster u. a. und an Methoden der Systemischen Pädagogik (vgl. u. a. Holtz, 2008; Mosell, 2016). Die daraus entstehenden Synergien fließen ein in das Metamodell einer konzeptionell inklusiven und von uns als *performativ* bezeichneten *Pädagogik*. Die aus der Linguistik stammende Bezeichnung *performativ* beschreibt Äußerungen, die das vollziehen (to perform = vollziehen), was sie behaupten und somit Fakten schaffen (Austin 1986: 305-327), wie wenn die Standesbeamtin sagt: „Kraft meines Amtes erkläre ich euch nun zu Mann und Frau." Solche Aussagen sind selbstreferentiell, „insofern sie das bedeuten, was sie tun", „wirklichkeitskonstituierend, indem sie die soziale Wirklichkeit herstellen, von der sie sprechen" (Fischer-Lichte 2004: 32) und sie bilden ein System, in unserem Fall die Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung.
Der folgende Text erläutert unterschiedliche Aspekte der Passung zwischen Ästhetischer Bildung und Systemischer Pädagogik und gibt Einblicke in die praktische Umsetzung *Performativer Pädagogik* im Kontext der Lernwerkstattarbeit.

---

qlb/salut.html; https://www.hbksaar.de/studium/kunsterziehung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-aesthetische-bildung).

3 Klepacki und Zirfas (2015, 123-126) vergleichen z. B. empirische Studien in Bezug auf die Frage nach der Wirkung von Ästhetischer Bildung. Lesenswert ist m. E. auch die im Auftrag der UNESCO weltweit durchgeführte Studie „The WoW Factor" von Anne Bamford (Bamford, 2006).

doi.org/10.35468/6009-11

1 Lernen und Erkennen aus systemischer Sicht

> „Die Erfahrung von jedem Ding ‚da draußen' wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche ‚das Ding', das in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht. Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung […] sagt uns, dass *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt*. […] *Jedes Tun ist Erkennen, jedes Erkennen ist Tun*" (Maturana & Varela, 2015: 31).

Systemisch-konstruktivistisch definieren Maturana und Varela *Erkennen* als einen immerwährenden strukturellen und zirkulären *Kopplungsprozess* zwischen dem System Organismus und seinem Milieu, bei dem an beiden Seiten der Relation prozessbedingte Veränderungen beobachtet und festgestellt werden können. Die Zirkularität kommt dadurch zustande, dass Lebewesen in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt lernend operieren und diese mit dem Ziel einer lebensermöglichenden und lebenserhaltenden gegenseitigen (An-)*Passung* verändern (Maturana & Varela, 2015: 186-189).
So betrachtet ist Lernen erfolgreich, wenn es *autopoietisch gekoppelt* (s. Einleitung) ist und missglückt beim Fehlen einer *Passung*, auch genannt *Viabilität* (von Glasersfeld, 2016: 30), zwischen Lernenden und Umwelt.
Rolf Arnold spricht aus systempädagogischer Sicht von Lernen als *Aneignung* und *Anpassung*. Die aktuelle Lern- und Gehirnforschung liefere Hinweise darauf, „dass Menschen lernen, wenn man sie nur lässt" (Arnold, 2020: 15). Er stellt fest, dass *Lernen* und *Lehren* die gleiche etymologische Herkunft im indogermanischen *lis* haben, was *gehen* bedeutet, und plädiert für eine Wieder-Verbindung der beiden Begriffe. Deren Trennung und immer größere Entfremdung verortet er in der Entwicklung der Didaktik als „Lehrkunst" in der westlichen Welt ab dem 17. Jahrhundert und in der Funktion von Bildung im damaligen „religiös-obrigkeitsstaatlichen" gesellschaftlichen Kontext (ebd.: 14).
Stefan Neubert, Kersten Reich und Reinhard Voß unterscheiden drei heute noch gegenseitig konkurrierende Grundmuster in Bezug auf historisch gewachsene Interpretationen von Lernen (Neubert, Reich & Voß, 2001: 253-265), nämlich 1) Lernen als *Abbildung*, wo Wissen und Bildung als kanonisch vorgegeben verstanden werden, 2) Lernen als *Aneignung*, wo unter vielfältigen Lehrmethoden gewählt werden kann, um durch einen vernunftgeleiteten Prozess zu Wissen und Bildung zu gelangen, und 3) Lernen als *Konstruktion*, bei der davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch das eigene Lernen und Wissen und schließlich die eigene Wirklichkeit als seine „Experience" konstruiert und dass Tradiertes – der hinterfragenden Haltung der Postmoderne entsprechend – nach dem Prinzip „keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen!" (ebd.: 262) zunächst dekonstruiert werden soll.
Hier kommt die für die konstruktivistische Systemtheorie unverzichtbare Rolle der *Beobachtenden* ins Spiel. Das Bewusstsein, dass jede getätigte Aussage über

doi.org/10.35468/6009-11

die Wirklichkeit einen Akt der Beobachtung voraussetzt, stellt eine bedingende Konstante dar. Darauf fußt Konstruktivismus und dadurch emanzipiert er sich von der Gefahr steriler Selbstrekursivität: Obwohl sowohl die neurobiologische als auch die kybernetische Sichtweise stringent an Naturprozessen orientiert sind, ist es genau die zentrale Position *der*des Beobachtenden*, die vor Abstraktion und Lebensferne bewahrt, denn sie bringt uns als spürende, fühlende, denkende und gestaltende Individuen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Für gelingende Kommunikation unter Beobachtenden sorgt nach von Foerster das sogenannte *Relativitätsprinzip*, das zur gemeinsamen Suche nach den für alle Beteiligten je nach Kontext geltenden Ankerpunkten einlädt (von Foerster & Pörksen, 2019: 28).
Als Vertreter der pädagogischen Anthropologie sieht Christoph Wulf in der Etablierung der Vernunft als oberste Instanz seit Descartes die Ursache einer Unterordnung des konkreten Körpers seitens des abstrahierend denkenden Subjekts (Wulf, 2020: 40-41): „Universalität, Rationalität und Repräsentativität werden zu Prinzipien seiner Bildung und seines Welt- und Selbstverständnisses“ (ebd.: 10). Unsere pädagogische Tradition weist heute noch diese aufklärerische Prägung auf, indem sie nahezu ausschließlich die rationalen, sozialen und mittlerweile auch emotionalen Aspekte von Lernen in Betracht zieht und diese einem – noch die Moderne kennzeichnenden – abstrahierenden Universalitätsanspruch unterwirft. Aufgrund dessen wird die Dimension der *Einmaligkeit* und mit ihr die ästhetische Dimension des *Embodiments* (der Verkörperung) durch Nichterwähnung an einen unsichtbaren Ort verbannt, so dass eine Art blinder Fleck entsteht. Varela erkennt und benennt dies 1991 – gemeinsam mit dem Philosophen Evan Thompson und der Kognitionspsychologin Eleanor Rosch – in „The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience“[4]:

> „Our intention is to bypass entirely this logical geography of inner versus outer by studying cognition not as recovery or projection but as *embodied action*. Let us explain what we mean by this phrase embodied action. By using the term *embodied* we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and cultural context. By using the term *action,* we mean to emphasize once again that sensory and motor processes, perception, and action, are fundamentally inseparable in lived cognition. Indeed, the two are not merely contingently linked in individuals; they have also evolved together.” (Varela, Thompson & Rosch, 1991: 172-173)

Die Verdrängung der kognitiven Bedeutung des Embodiments wird nicht zuletzt deutlich am Beispiel des – auf der Suche nach einem entwicklungspsychologisch

4 Die deutsche Übersetzung ist unter dem Titel „Der Mittlere Weg der Erkenntnis – Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung“ 2005 erschienen.

doi.org/10.35468/6009-11

belastbaren Gegenstand der schulischen Leistungsmessung formulierten – *Kompetenz*-Begriffs. Aus dem Jahr 2001, also fast zeitgleich zur ersten PISA-Erhebung, stammt die Definition Franz Weinerts von Kompetenzen als: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert, 2001: 27-28). Dass das Lösen von Problemen ein performativer Akt ist, der leiblich-sinnliche Präsenz voraussetzt, wird zwar durch die Erwähnung des Begriffs *Fertigkeiten* angedeutet, aber im selben Satz durch den Zusatz *kognitiv* wieder zugunsten der Abstraktion relativiert. Und dass Lernprozesse – also auch Lernetappen, bei denen Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden – auch durch das *Eingetaucht-sein* in ein unendlich komplexes biologisches System zustande kommen, wird nicht berücksichtigt. In „Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt" (2015) vertreten Leopold Klepacki und Jörg Zirfas die These, dass die Kompetenzdebatte um PISA angesichts der besonderen Merkmale von Ästhetischer Bildung einer Erweiterung bedarf, und fordern die Entwicklung einer *Performanztheorie* basierend auf der Erforschung von Bildungssituationen und gesamten Bildungsprozessen (Klepacki & Zirfas, 2015: 136-138).

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 und den dort formulierten Begriff von Inklusion wird der Trend der Orientierung an überwiegend kognitiven Kompetenzen massiv perturbiert.[5] Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft fordert unter anderem eine grundlegende Erweiterung der Aufgabe schulischer und vorschulischer Bildung: Barrierefreies Lernen soll für alle ermöglicht werden.[6] Wie umfassend dieses Vorhaben ist, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass damit nicht nur materielle und instrumentelle Barrieren, sondern alle Formen von Lern-Hindernissen gemeint sind. Die verkörperte Ebene des Lernens rückt *ex negativo* in den Mittelpunkt und macht deutlich, dass im oben erwähnten *blinden Fleck* eine – implizierte und versteckte – exklusive und exkludierende Vorstellung des Embodiments von Lernenden geherrscht hat.

„Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst" (von Foerster & Pörksen, 2019: 36). So lautet der 1973 formulierte ethische Imperativ Heinz von Foersters, der als eines der Grundprinzipien konstruktivistischer und systemischer

5 Vgl. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention; Artikel 13 des UN-Sozialpakts; Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention; Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/

6 Das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz wurde am 20.05.2021 im deutschen Bundestag verabschiedet. Damit wurde der European Accessibility Act (EAA) in deutsches Recht umgesetzt. Der EAA trat am 28.06.2019 in der EU in Kraft und ist eine europäische Richtlinie, durch die der barrierefreie Zugang zu allen Bereichen des Lebens ermöglicht werden soll. https://www.aktion-mensch.de/inklusion/barrierefreiheit/barrierefreiheitsstaerkungsgesetz

doi.org/10.35468/6009-11

Pädagogik gilt. Weiter formuliert er zugespitzt: „Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (von Foerster & Pörksen, 2019: 154).
Nehmen wir als Lehrende und Lernende demnach eine Haltung ein, die unser Embodiment, die intrinsischen Ressourcen und die Einmaligkeit des konkreten Kontexts würdigt, in dem wir interagieren, erweitern wir so das individuelle Erkenntnispotential für alle, die am gemeinsamen Lernprozess beteiligt sind: Neue vielfältige Informationen können als „difference that makes a difference“ (Bateson, 1981) bereichernd und aktivierend erlebt werden[7] und nach dem zuvor benannten Relativitätsprinzip als Grundlage für künftige Kommunikationen von allen (an)erkannt werden.

2 Lernen und Erkennen aus ästhetischer Sicht

Ich denke sowieso mit dem Knie.
Joseph Beuys 1981

Mit unterschiedlichen Wertungen und Schlussfolgerungen – je nach Epoche – thematisiert Ästhetik das hermeneutische Potential von Kunst. Vor allem nach der Erfindung der Linearperspektive, die basierend auf den Gesetzen der euklidischen Geometrie und der Optik theoretisches Wissen mit der technischen Erfahrung der Kunst verbindet, entwickelt sich in der Renaissance ein neues Künstler*innenbewusstsein. Die Perspektivlehre erhebt die bildende Kunst aus dem Rang des Handwerks, so dass ihre Position auch in Bezug auf die freien Künste neu definiert wird. Die Beziehung zwischen Kunstschaffenden, Kunstwerk, Wirklichkeit und Rezipierenden rückt durch die Perspektive, die Letzteren einen klar definierten Standpunkt, den *punto di vista*, vorschreibt, in den Fokus (Argan, 1989: II 106-111).
Auch im *mimetischen* Vermögen der Malerei, die weltliche *Einmaligkeit* der unterschiedlichen Dinge, Pflanzen, Tiere, Landschaften und Menschen „wie ein Spiegel“ darzustellen, wird von Leonardo da Vinci eine der Qualitäten erkannt, die ihre Stellung als *scienzia* – als Wissenschaft – rechtfertigt: Als „Nichte der Natur und mit Gott verwandt“ schöpfe sie durch einen kreativen und tiefe Erkenntnis voraussetzenden Akt die Schöpfung ein zweites Mal (Leonardo da Vinci, 1995: 131). In seinen fragmentarischen Schriften unterstreicht Leonardo dabei mehrfach die unverzichtbare Funktion der sinnlichen Wahrnehmung und der experimentierenden Beobachtung, der *Esperienza* (also der Erfahrung), als Bedingung, Grundlage und Garantie der Wahrheit jedes Wissens (ebd.: 131-168).

7 Nach einem ähnlichen Prinzip funktioniert beispielsweise das in der UN-Behindertenrechtskonvention empfohlene Universal Design for Learning UDL (UN-BRK 2008, Art. 2).

doi.org/10.35468/6009-11

Die Erkenntnis der gegenseitigen Bezogenheit der genannten Ebenen aufeinander – einschließlich der Bezogenheit auf die Unendlichkeit, die im endlichen Bildraum proportional darstellbar wird – ist ein Kernmerkmal des *Humanismus* (Argan, 1989: II 106-111). So werden in der Kunsttheorie der Renaissance ähnliche zirkuläre Bedingungen für Erkenntnis aufgestellt wie die, die Maturana und Varela vier Jahrhunderte später neurobiologisch identifizieren und begründen:

- Das Bewusstsein für das Eingetauchtsein in eine *konkret wahrnehmbare* Umwelt und deren Nachahmung, die *Mimesis*, die in die Beobachtung *erster Ordnung* auf der Subjekt-Objekt-Ebene (von Foerster & Pörksen, 2019: 114) mündet.
- Die Beobachtung *zweiter Ordnung* (ebd.), also aus der Metaebene, des (Kunst) Werks in Verhältnis zu den Betrachtenden, zur dargestellten Wirklichkeit, zur metaphysischen Dimension.
- Die durch den Prozess initiierte kulturelle Kommunikation, aus der Narrative entstehen, die sich wiederum prägend auf die soziobiologische Wirklichkeit auswirken. Sie wird von Maturana und Varela *dritte Ordnung* genannt (Maturana & Varela, 2015: 209-218).

Die Einführung des perspektivischen Modells bedeutet für die ästhetische Erkenntnistheorie einen genauso substanziellen Schritt wie der Einbezug der Position der*des Beobachtenden für die Kybernetik im 20. Jahrhundert. Indem die*der Kunstschaffende den Standort für die Betrachtenden festlegt, *performt* sie*er auch jenseits seines materiellen Werkes den Akt der Kommunikation mit ihnen.
Die Weiterentwicklung dieser Dimension der Kopplung zwischen Kunstschaffenden und Betrachtenden mündet schließlich ab den 1960er Jahren in die Performance-Art. Ästhetisches Erkennen wird hier in seiner Verbindung mit Embodiment auf zweierlei Ebenen besonders anschaulich. Einmal, da die*der Performende vom eigenen Körper, der Teil des Kunstwerks wird, Gebrauch macht; zweitens, weil die *leibliche Ko-Präsenz* mit dem mit-erlebenden Publikum für den Performance-Vollzug unabdingbar ist (Fischer-Lichte 2004: 54-58).

3 Beobachtungsebene erster Ordnung: Die Lernwerkstatt performt sich selbst

Die als mobile Lernwerkstatt konzipierte Lehr-Lern-Veranstaltung „Performative Kunstpädagogik und Heterogenität – Die Schatzkiste“ findet jedes Sommersemester in der Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung LÄB und in einer Grundschule in Saarbrücken statt. Curricular ist sie verpflichtend im Lehramtsstudiengang der Primarstufe im Profilfach Bildende Kunst angesiedelt. Beteiligt sind hauptsächlich Lehramts-, aber auch Kunst- und Musikstudierende, eine oder zwei Schulklassen einer Klassenstufe (1. bis 4. Jahrgang), Grundschullehrer*innen, Klassenbegleitungspersonal, die Dozentin und ggf. kooperierende Dozent*innen aus affinen Fächern.

doi.org/10.35468/6009-11

Durch Fokussierung auf die eigenen ästhetischen Kompetenzen lernen die Studierenden, wie folgend dargestellt wird, in einem *strukturellen Kopplungsprozess* die entsprechenden Ressourcen bei den Schüler*innen wahrzunehmen, einzuschätzen und als Ansatzpunkt für deren aber auch für die eigene Förderung zu verstehen (*Ressourcenorientierung*). In einem gemeinsamen gestalterischen Prozess wird von Studierenden und Schüler*innen auf dieser Grundlage eine Abschlusspräsentation erarbeitet, die Heterogenität als wesentliche Konstituente sichtbar werden lässt (*Performativität*). Die Studierenden lernen dabei, systemische Strukturen und Prozesse zu reflektieren und diese für die didaktische Planung zu nutzen (*Beobachtung 2. Ordnung*).
Im öffentlichen Lernwerkstatt-Blog www.lauradelitala.eu dokumentieren sie ihre Arbeit: Auf partizipative Weise entsteht so ein Materialpool, der erkennen lässt, welche Strategien, Verhaltensdispositionen, Methoden usw. für Lern- und Entwicklungsprozesse in heterogenen Gruppen förderlich sind. Darüber hinaus sammelt und dokumentiert die Webseite die Historie der Lehrveranstaltung mit allen vergangenen Projektpräsentationen.
Seminarbegleitend wählt jede*r Studierende einen Text zu Systemtheorie, Konstruktivismus oder Systemischer Pädagogik aus, dessen Rezeption bzw. Erschließung den persönlichen Lernprozess begleitet. Für die teilnehmenden Grundschulklassen und deren Lehrer*innen bietet die mobile Lernwerkstatt eine Gelegenheit, innerhalb des gewohnten schulischen Kontexts fächerverbindenden performativen Unterricht zu erproben und aktiv mitzugestalten (*Perturbation, Perspektivenwechsel*). Die Veranstaltung verläuft in den vier *Hauptphasen 1. Vorbereitung, 2. Improvisation, 3. Fokussierung* und *4. Reflexion*, auf die gleich näher eingegangen wird.[8]

3.1 Vorbereitung – Heterogene Ressourcen der Studierenden bündeln: Studierende und Dozentin treffen sich in der LÄB.

Die Studierenden werden von der Dozentin animiert, sich mit den eigenen Ressourcen und Kompetenzen im ästhetischen Bereich zu beschäftigen und daraufhin mit individuellen Beiträgen eine (Schatz-)Kiste mit Ideen und dazu passenden Materialien zu füllen. Dies können z. B. Farben, Musikinstrumente im weitesten Sinne, Werkzeuge, Sportgeräte, Stoffe u.v.m. sein, entsprechend ihren Interessen, Neigungen und Begabungen. Im Falle einer großen Anzahl von Teilnehmenden können sich Kleingruppen bilden. Der Inhalt der Kiste wird – auch im Hinblick auf die Initiierung und Förderung möglicher ästhetischer Entwicklungsprozesse bei Schüler*innen – gemeinsam besprochen.
Die *Schatzkiste* ist also gleichzeitig sowohl die *Summe aller Materialien*, die in der Partnerschule ihren Platz haben werden, als auch eine *Metapher* für die Wertschätzung der Vielfalt der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Studierenden

8 Aus Platzgründen wird hier auf die Struktur der Veranstaltung und nicht auf die konkret durchgeführten Projekte eingegangen, mit der expliziten Einladung die Blogseite zu besuchen.

doi.org/10.35468/6009-11

(*Performativität*). Als *Ritual* tritt die Studierenden-Gruppe sowohl in der LÄB als auch später in der Schule (dann gemeinsam mit allen Projektbeteiligten) am Anfang und am Ende jeder Sitzung im Kreis um die Kiste zusammen.
In jeder Sitzung übernehmen abwechselnd zwei Studierende die Rolle eines *Reflecting Teams* (*Beobachtung 2. Ordnung*) (Andersen, 2000). Sie sitzen – am besten erhöht – mit etwas Abstand zu den anderen, notieren ihre Beobachtungen und werden in periodischen Abständen gebeten, Rückmeldungen zu geben; für den Blog verfassen sie ausführliche Beiträge zum Ablauf der jeweiligen Sitzung und zu den gruppendynamischen Entwicklungen im Hinblick auf die Themen Inklusion und Exklusion.

3.2 Improvisation – Autopoietische Prozesse wahrnehmen und beobachten: Plenumsphase in der Schule.

Die „Schatzkiste" wird in der Schule in Anwesenheit der kooperierenden Schulklassen geöffnet. Von den Studierenden werden Stationen mit dem Inhalt aus der Kiste aufgebaut und die Schüler*innen treten explorierend, experimentierend und improvisierend in Kontakt mit ihnen und mit den Materialien (*Selbststeuerung, Autopoiese*).
Bis auf das *Reflecting Team* sind alle gemeinsam aktiv in den Prozess involviert. Für die Studierenden bestehen die Herausforderung und Lernerfahrung darin, dass sie wie in ihrem zukünftigen Beruf permanent zwischen verschiedenen Rollen wechseln müssen: Sie begleiten aufmerksam, geben konstruktive Anregungen, lassen kreative Impulse der Kinder zu, passen sich an, spielen mit, beobachten sich selbst und die Gruppe.
Die Improvisationsphase dauert so lange, bis alle Schüler*innen ein ästhetisches Medium für sich gefunden haben, mit dem sie weiterarbeiten möchten (*strukturelle Kopplung*). Das kann mehrere Unterrichtsblöcke (Doppelstunden) in Anspruch nehmen.

3.3 Fokussierung – Kompetenzen zielgerichtet bündeln und stärken. Vorbereitung einer Präsentation, Präsentation: Alle sind in der Schule.

Ob im Anschluss an die Improvisationsphase eine Theater-, eine Akrobatik- oder eine Tanzaufführung, ein Film, ein Happening, ein Bazar oder eine Ausstellung als Projektpräsentationsform stattfindet, oder auch eine Mischung aus verschiedenen Elementen, wird in diesem Stadium erkennbar. Wichtig ist, die Schüler*innen an der Entscheidungsfindung zu beteiligen. Danach fängt die ergebnisorientierte Arbeitsphase an: Innerhalb der Gesamtgruppe haben sich nun verschiedene Untergruppen aus Schüler*innen gebildet, die strukturbedingt an eine*einen Studierenden bzw. eine kleine Gruppe von Studierenden gekoppelt sind. Hier wird von den Studierenden gefordert, Schüler*innengruppen *zielgerichtet* zu motivieren und zu begleiten.

doi.org/10.35468/6009-11

Zeitlich verdichtet sich die Fokussierungsphase in einer der letzten Wochen des Schuljahres. In Form einer Projektwoche können Lehrer*innen und Schüler*innen mit Unterstützung der Studierenden intensiv proben, Feinabstimmungen treffen und die Präsentation vorbereiten.
Auch in der Fokussierungsphase ist der Einsatz des *Reflecting Teams* wie in den anderen Phasen von wesentlicher Bedeutung: Ihre begleitend-beobachtende und dokumentierende Aufgabe wird für die Evaluation zentral werden. Auch die Blog-Arbeit wird weitergeführt.
Die Präsentation findet im Anschluss an die Projektwoche statt. Sie bedeutet eine Öffnung der Gruppe nach außen, eine Bewährungssituation für alle Beteiligten und zielt u. a. auf eine emotional wichtige Anerkennung der erbrachten Leistungen.
Hier werden die besonderen Potentiale ästhetischer Bildung hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität deutlich erkennbar: Die einzelnen Projektteilnehmenden tragen gerade durch ihre Individualität und durch die intensive Beschäftigung mit einem ihren Ressourcen und Wünschen entsprechend ausgewählten künstlerischen Medium zur Entstehung eines gemeinsamen ästhetischen Werkes bei.

3.4 Reflexion und Evaluation: Studierende und Dozentin sind wieder in der LÄB

Die letzten Veranstaltungen dienen der Reflexion des gesamten Prozesses, insbesondere – gemäß den Zielen von SaLUt[9] – im Hinblick auf den für die Studierenden angestrebten Lernzuwachs im Umgang mit Heterogenität. Zu diesem Zeitpunkt wird auch eine externe Evaluation[10] durchgeführt, deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung der künftigen Seminare einfließen.
In den Evaluationen der LÄB-Aktivitäten ist ein Zuwachs insbesondere bezüglich der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität deutlich feststellbar: Die Studierenden trauen sich danach mehr zu, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Ihr subjektives Kompetenzerleben im Umgang mit heterogenen Gruppen, ihre Überzeugungen zu Inklusion insgesamt, ihre Einschätzung der Relevanz und des Wissensgewinns sowie ihre Zufriedenheit mit der Veranstaltungsqualität und der Dozierenden zeigen sich aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichproben vor allem auf der deskriptiven Ebene[11].

9 https://www.uni-saarland.de/projekt/qlb/salut.html
https://www.hbksaar.de/studium/kunsterziehung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-aesthetische-bildung

10 Die Evaluation erfolgt formativ im Rahmen des Projektes SaLUt und basiert auf drei Ebenen der Evaluation (Akzeptanz und Zufriedenheit, Motivation und Einstellungen, Lern- und Lehrverhalten) nach Lipowsky (2010).

11 Vgl. dazu: https://www.hbksaar.de/qlb → begleitende Forschung → Dokumentation und Evaluation von Lehrveranstaltungen.

doi.org/10.35468/6009-11

4 Beobachtungsebene zweiter Ordnung und Fazit: Performative Pädagogik in der LÄB

Sowohl im künstlerisch-ästhetischen als auch im systemischen Diskurs ist der Begriff *Heterogenität* positiv konnotiert: Systemtheoretisch sind Unterschiede Grundbedingung für Erkenntnis und Lernen, Kunst wird wiederum subjektiv nur als solche erkannt – und anerkannt –, wenn sie für die*den Rezipierenden *einen Unterschied* zur Alltagswahrnehmung markiert, was ihr daher aus systemischer Perspektive per se Erkenntnispotential verleiht.
Aufgrund dieser Passung in Bezug auf die zentrale Rolle von *Diversität* bietet die Verbindung des ästhetisch- und des systempädagogischen Ansatzes ein großes Potential für Synergien, wenn es darum geht, inklusive Prozesse zu initiieren.
Nach Niklas Luhmann ist ein *System* eine Form mit zwei Seiten, die die Differenz zwischen *System* und *Umwelt* bezeichnen. Ein System bildet sich als *Verkettung* von anschlussfähigen *Operationen* gleichen Typs. In einem Sozialsystem ist diese Operation die Kommunikation (Luhmann 2020: 74-76).
Die LÄB bildet sowohl auf der räumlichen als auf der sozialen und operationalen Ebene ein System. Die Operationen gleichen Typs, die sie im Sinne von Autopoiese am Leben erhalten, performen *Inklusion* über *ästhetisch-pädagogische Passungsprozesse*.
Kybernetisch gesehen befindet sich performatives Handeln zugleich in der *ersten Ordnung*, also unmittelbar bei dem Embodiment der an der Interaktion beteiligten Menschen, und in der *zweiten Ordnung* der Reflexion über das zirkuläre und ästhetische Kommunikationsgeschehen (Pörksen & von Foerster 2019: 144 ff.). Diejenigen, die im Rahmen der LÄB eine pädagogische Intervention planen und gestalten, üben sich darin, sich dieser Kommunikationsebenen bewusst zu sein, um auch als künftige Lehrkräfte beide Positionen produktiv besetzen zu können. Die mitwirkenden Schüler*innen tauchen in Prozesse des Spielens, Gestaltens, Ausprobierens, Erfindens, Beobachtens, Agierens, Zerstörens, Aufbauens, Lernens und Lehrens ein.
Die Aufgabe der konzeptionell Verantwortlichen besteht darin, für den sicheren Rahmen sowie für die Fokussierung während des ganzen Prozesses zu sorgen. Der Fokus der LÄB ist die Inklusion aller vorhandenen Ressourcen. Die Grenze ist die Summe aller Kommunikationen, die mit der Umwelt um die Lernwerkstatt aufrechterhalten werden müssen, damit sich innerhalb des Systems kreative Prozesse geschützt entfalten können.
Performative Pädagogik konstruiert mit methodischer und inhaltlicher Kohärenz und durch die Präsenz – im Sinne von *Awareness* – und das *Embodiment* aller Beteiligten die *heterarchische* soziale Wirklichkeit, von der sie spricht. Sie performt eine Pädagogik, in der alle lernen und alle lehren.

doi.org/10.35468/6009-11

Literatur

Andersen, Tom (2000): Das reflektierende Team. Dortmund: Modernes Leben..
Argan, Giulio C. (1989): Storia dell'arte italiana. Da Giotto a Leonardo. Firenze: Sansoni.
Arnold, Rolf (2020): Wie man lehrt, ohne zu belehren. Heidelberg: Carl Auer.
Austin, John L. (1986): Performative Äußerungen. In: Austin, John L. (Hrsg.) (1986): Gesammelte philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam, 305-327.
Bamford, Anne (2006): The WoW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster/New York: Waxmann.
Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Bertram, Ursula (2014). Künstlerisches Denken und Handeln. In: Tröndle, Martin et al. (Hrsg.) (2014): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, 293-316.
Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Von Foerster, Heinz; Von Glasersfels, Ernst; Hejl, Peter M.; Schmidt, Siegfried J. & Watzlawick, Paul (2016): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper.
Von Foerster, Heinz & Pörksen, Bernhard (2019): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl Auer.
Holtz, Karl Ludwig (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer.
Kemp, Martin (1994): La scienza dell'arte. Firenze: Giunti.
Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2015): Ästhetische Bildung. Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau E. et al. (Hrsg.) (2015): Die Kunst der Schule. Bielefeld: Bielefeld, 111-140
Leonardo da Vinci (1995): Libro di pittura, Codice Urbinate lat. 1270 nella Biblioteca Apostolica Vaticana. in Pedretti, Carlo (Hg.) (1995): Libro di Pittura. Giunti: Firenze.
Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, 1, 51-72.
Luhmann, Niklas (2020): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl Auer.
Maturana, Humberto & Varela, Francisco (2015): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Frankfurt: Fischer.
Mosell, Robert (2016): Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker. Weinheinm: Beltz.
Neubert, Stefan; Reich, Kersten & Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug T. (Hrsg.) (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider., 253-265
Varela, Francisco; Thompson, Evan & Rosch Eleanor (1991): The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience. Cambridge: MIT Press..
Weinert, Franz E. (2001): Vergleichbare Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 27-28.
Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

doi.org/10.35468/6009-11

Hannah Steinführer und Kathrin Kramer

Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung

1 Abstract

Mit der zunehmenden institutionellen Anbindung von Lernwerkstätten an Universitäten und Hochschulen geht eine Verschiebung in fachinternen Diskursen einher. Besonders deutlich wird dies durch die Selbstdarstellung von Hochschullernwerkstätten als „Ort der akademischen Qualifizierung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen" (NeHLe 2019: 2). In diesem Beitrag werden zunächst das Subjektverständnis von Hochschullernwerkstätten und die damit verbundenen Widersprüche im pädagogischen Konzept aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive aufgezeigt. Anschließend werden (mögliche) Auswirkungen dieser Widersprüche in und für die Rolle von Hochschullernwerkstätten kritisch diskutiert.

2 Einleitung

Lernwerkstätten, die institutionell an Universitäten angegliedert sind, können nicht losgelöst von hochschulpolitischen Entwicklungen betrachtet werden. So sieht sich die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) aktuell vor großen, zum Teil existenzbedrohenden Herausforderungen. Zwei Wochen nach dem Workshop auf der Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2021 wurden wir seitens des Rektorates aufgefordert, unser inhaltliches Gesamtkonzept mit quantitativen Statistiken über Nutzer*innenverhalten, Materialübersichten und Veranstaltungsnachweisen zu legitimieren. Der Fokus des Konzepts liegt jedoch auf der Gestaltung eines Freiraums des Austausches, auf der Schaffung einer inklusiven Arbeitswelt (vgl. Schlag 2020) bzw. eines inklusiven Studienortes und in diesem Zusammenhang auf der Ermöglichung und Begleitung entdeckender Lernprozesse. Bildungsideale treffen somit auf strukturelle Ökonomisierungszwänge, sodass auch hier der „akademische Kapitalismus" (Mojescik et al. 2018: 2) zunehmend Einzug hält.

doi.org/10.35468/6009-12

Wie können es Hochschullernwerkstätten schaffen, unter diesem stetigen Legitimationsdruck und der Kosten-Nutzenrechnungen weiterhin als Frei- und Experimentalräume an Institutionen zu bestehen und nicht zu „systemstabilisierende[n] Nischen in exklusiv und selektiv angelegten Institutionen“ (Boban & Hinz 2020: 211f) zu werden, welche „allenfalls die Didaktik als Lehre vom Lehren für eine Creditpoint-Unterrichtung bereichern und optimieren dürfen“ (ebd. 213)? Um Hochschullernwerkstätten im Zuge einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen zu legitimieren, drehte sich der interne Fachdiskurs häufig um die Hervorhebung der unzähligen Potenziale, welche Hochschullernwerkstätten besitzen. Eine grundsätzliche Kritik an gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen oder der eigenen Konzeption außerhalb des eigenen Fachdiskurses fand jedoch bislang kaum statt (vgl. Steinführer 2020).
Aufbauend auf die diskursanalytische Arbeit von Steinführer (2020) eröffnet der Artikel einen kritischen Blick auf das Selbstverständnis von Lernwerkstätten[1]. Dafür werden zunächst das Lernkonzept sowie das damit verbundene Subjektverständnis von Lernwerkstätten vorgestellt und aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive in den bildungspolitischen wie pädagogischen Diskurs um „selbstbestimmtes Lernen“ eingeordnet. Daran anschließend werden die von uns aufgewiesenen Widersprüche und Konfliktlinien zwischen dem Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als Freiraum und dem Kontext struktureller Ökonomisierungsprozesse an Hochschulen und Universitäten diskutiert.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Subjektivierung und Machtverhältnisse in der Pädagogik

Gegen Ende der 80er Jahre vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften. Unter Bezugnahme auf gouvernementalitätstheoretische bzw. allgemeiner gefasste poststrukturalistische Theorien in angrenzenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen entwickeln sich Analysen, die sich kritisch mit den ontologischen und epistemologischen Grundannahmen der Subjekt- und Bildungsphilosophie auseinandersetzen.
Im Zentrum gouvernementalitätstheoretischer Ansätze steht die Dekonstruktion von Subjekt- und Bildungsverständnissen. So wird das „autonome“, „rationale“ und „handlungsfähige“ Subjekt als Vorstellung westlichen Denkens ausgewiesen, die sich mit der Moderne weiterentwickelt hat und als funktionale Bedingung

1 Sofern in dem Artikel von Lernwerkstätten die Rede ist, wird sich auf die Institutionen im Allgemeinen und auf das aus dem internen Fachdiskurs bestimmte pädagogische Konzept (s. Kapitel 2.2) berufen. Der Begriff Hochschullernwerkstätten wird insbesondere im letzten Teil des Artikels relevant, da sich hier in der Analyse und Diskussion explizit auf Studierende als Lernsubjekte sowie auf hochschulpolitische Entwicklungen bezogen wird.

doi.org/10.35468/6009-12

und Effekt heutiger, zunehmend ausdifferenzierter und flexibler Gesellschaften ausgewiesen werden kann (Wrana et al. 2014: 225), die vom Individuum wie vom Kollektiv über „subjektivierende Imperative" der Selbstführung (Klingovsky 2013: 5) in das Selbstverständnis integriert werden. Die erziehungswissenschaftlichen Analysen beschäftigen sich vorrangig mit den Wandlungs- und Adaptionsprozessen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Bereich der Bildung. Hierdurch werden pädagogische und bildungspolitische Bestrebungen nach mehr „Eigenverantwortung" und „Selbstbestimmung" sowie nach einer freien Persönlichkeitsentfaltung als diskursiv hergestellte Ideale ausgewiesen.

Mit Bezug auf die Studien Michel Foucaults wird hierbei der Wandel von Machtverhältnissen in modernen, liberalen Gesellschaften als Ausgangspunkt für veränderte Selbstverständnisse verstanden. In einer Gesellschaft, in der dem Individuum ein hohes Maß an Freiheit zugesichert wird, müssen Herrschaftsverhältnisse notwendigerweise neue Formen und Wirkweisen entfalten. So können Machtverhältnisse nach Foucault als Gesamtheit steuernder Sozialpraktiken verstanden werden, deren normalisierende und regulierende Effekte das soziale Miteinander koordinieren. Macht, so die Essenz des Ansatzes, tritt in sozialen Gefügen nicht länger als unterdrückende, repressive oder gewaltvolle Herrschaftsform auf, sondern wirkt produktiv auf Individuen und Kollektive. „Sie produziert Objekte, Wahrheit und gesellschaftliche Ordnungen, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein und wie dieses Subjekt sich zu sich selbst und anderen verhält" (Klingovsky 2013: 4).

Diese Regierungsweise beinhaltet zugleich Irritation und Widerstand. Statt von einer passiven Rolle und eindeutigen Machtverhältnissen determiniert, wendet jedes Individuum, bewusst ebenso wie unbewusst, Machttechniken an. Es kann sich den Erwartungen an sich selbst und an die eigene Rolle bewusst werden und sich diesen Erwartungen gegebenenfalls entziehen. Das Subjekt bewegt sich zwischen „Unterwerfung und Entunterwerfung" (Wrana et al. 2014: 230), wobei die Ideale von Freiheit und Autonomie nicht im Widerspruch zu den Machtverhältnissen liberaler Gesellschaften stehen, sondern vielmehr deren normative Grundlage bilden.

Indem Regierungsweisen nicht lediglich als direkte Herrschaft gedacht werden, wird der machtvolle Aspekt von Subjektivierungsweisen deutlich. Individuen wirken im Sinne von Selbstführungstechnologien in vielfältiger Weise auf sich selbst ein. Sie bringen sich in ihrem Selbstverhältnis hervor, ohne sich dabei von einer Orientierung an sozialen Faktoren lösen zu können (Lemke 2008: 13). Die gouvernementalitätstheoretische Dekonstruktion entzieht dem Subjekt seinen transzendenten Ursprung und macht es somit nur *in* und *durch* soziale Machtverhältnisse denkbar. Diskurse sind in diesem Sinne produktiv. Sie bringen Wissen – Denk- und Sagbares – hervor und generieren individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Handlungsweisen. Macht, Wissen und die Formierung von

doi.org/10.35468/6009-12

Selbstverhältnissen werden als zusammenhängender, dynamischer Komplex gedacht, in denen sich Subjekte in sozialen Strukturen – diskursiv wie nicht-diskursiv – konstituieren und zugleich an diesen mitwirken.

3.2 Diskursive Bestimmung vom Lernverständnis in Lernwerkstätten

Der Gründungsprozess von Lernwerkstätten beginnt in den 1980er Jahren als selbstorganisierte Initiative von Lehrenden und Studierenden der Grundschuldidaktik sowie Lehrer*innen aus der Schulpraxis. Unzufrieden mit den vorangegangenen Reformen und Umstrukturierungen im deutschen Bildungssystem, organisieren sich Lernwerkstätten als eigenständige Einrichtungen. Sie wollen unabhängig von Landes- und Bundesebene eine reformpädagogische Weiterbildung von Lehrkräften und Studierenden unterstützen. Lernwerkstätten dieser Gründungsgeneration verstehen sich vorrangig als Orte der Reflexion und des Austausches, in denen das Reformanliegen einer „Öffnung von Schulunterricht" hin zur „indirekten Unterrichtsführung" (Müller-Naendrup 1997: 86) sowie die damit veränderte Rolle von Lehrkräften diskutiert und praktisch erprobt werden. So sollen Lehrer*innen an Schulen sowie Studierende nicht lediglich einen Einblick in das didaktische Konzept von Lernwerkstätten erhalten, sondern die Räume nutzen, um sich selbst in „entdeckende Lernprozesse" zu versetzen und auf diese Weise ein Verständnis für Möglichkeiten und Bedingungen „selbstgesteuerten" Lernens zu erhalten.

Aufgrund der verschiedenen Ansätze dieser Lernwerkstätten der Gründungsgeneration, aber auch heutiger Lernwerkstätten ist ein verbindliches Grundkonzept nur noch bedingt bestimmbar. Einige charakteristische Gemeinsamkeiten in den Ansätzen der verschiedenen Lernwerkstätten lassen sich jedoch festhalten. So weisen Debatten im Fachdiskurs über Lernwerkstätten kontinuierlich spezifische Schlüsselbegriffe wie „selbstbestimmtes", „autonomes", „selbstbeobachtendes und -reflektierendes" Lernen auf (vgl. exemplarisch: NeHle 2019; VeLW 2009: 7; Franz 2012: 45, Müller-Naendrup 1997: 133). Anliegen der Lernwerkstattarbeit ist die Ermöglichung eines an den „individuellen Bedürfnissen des Kindes" (Müller-Naendrup 1997: 40) orientierten Lernens. Ohne fremdgesetzte Lehrziele oder Lehrvorgaben sollen den Kindern in offenen Situationen „entdeckende", „eigenverantwortliche", „persönlich signifikante" Lernprozesse ermöglicht werden, in denen sie eigenen Fragestellungen nachgehen können (VeLW 2009: 7). In der Lernwerkstattarbeit werden Pädagog*innen auch im aktuellen Fachdiskurs folglich nicht als „klassische Lehrinstanz", sondern als „Lernbegleitung" verstanden, die den Lernenden unterstützend und beratend zur Seite stehen.

Einen relevanten wissenschaftlichen Bezugspunkt für das pädagogische Konzept von Lernwerkstätten bildet zum einen die Lerntheorie des Moderaten Konstruktivismus nach Kersten Reich (exemplarisch VeLW 2009, Wedekind 2013: 24).

doi.org/10.35468/6009-12

Reich betrachtet Lehr-Lernprozesse als genuin offene und dynamische Interaktionen, die beim lernenden Subjekt in einer Selbstregulation ablaufen und eine externe Steuerung durch pädagogische Vorgaben fraglich machen. In Abgrenzung zum Radikalen Konstruktivismus bekräftigt der Ansatz von Reich jedoch die Möglichkeit und Notwendigkeit, die individuellen Aneignungsprozesse und Konstruktionen der Lernenden zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Neubert 2011: 398). Dem sozialen und situativen Kontext von Lernprozessen Rechnung tragend, werden gegenseitiges Lernen und Teamarbeit als zentrale Aspekte der Lernwerkstattarbeit beschrieben (VeLW 2009: 7).
Für die Fundierung des pädagogischen Konzepts von Lernwerkstätten wird im Fachdiskurs zum anderen auf kognitions- und motivationspsychologische Erklärungsmodelle zurückgegriffen (vgl. Müller-Naendrup 1997: 132 und Franz 2012: 44). Aus den Ansätzen der Humanistischen Psychologie und der daraus abgeleiteten „Selbstbestimmungstheorie der Motivation" (Deci & Ryan 1993) gründet sich z. B. das Konzept der Selbststeuerung von Lern- und Arbeitsprozessen, das auch in Fachdiskursen über Lernwerkstätten rezipiert wird. Davon ausgehend, dass Subjekte für motiviertes Handeln eine bestimmte Sinnhaftigkeit oder einen Nutzen voraussetzen, werden „qualitative Unterschiede" (Franz 2012: 44) von Motivationsformen festgestellt. So werden Handlungen als freiwillig wahrgenommen, sofern sie den Zielen und Wünschen des Individuums entsprechen. Als aufgezwungen werden sie hingegen erlebt, sofern sie durch externe oder intrapsychische Zwänge hervorgerufen sind, wobei die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation hierbei nicht als Gegensatz verstanden wird. Extrinsisch ausgelöste Verhaltensweisen könnten, so der motivationspsychologische Erklärungsansatz weiter, durch Prozesse der Internalisation in selbstbestimmte Handlungen überführt werden, sodass eine motivierte Handlung in dem Maß, in dem sie als frei gewählt erlebt wird, als selbstbestimmt oder autonom gelte. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt würde, gelte sie dagegen als kontrolliert (Deci & Ryan 1993: 225 zit. nach Franz 2012: 44f). Die kognitions- und motivationspsychologischen Lernmodelle befassen sich in ihren Analysen also mit Mechanismen von (Reiz-)Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Motivation und damit letztendlich mit der Frage, auf welche Weise Wissen und Erkenntnis generiert werden. Für das Konzept der Lernwerkstattpädagogik werden die Erklärungsmodelle als Beleg für das Erfordernis selbstgesteuerten und -bestimmten Lernens aufgegriffen (vgl. z. B. Müller-Naendrup 1997: 132; Franz 2012: 44).

doi.org/10.35468/6009-12

4 Subjektivierung und Selbstführung im Konzept von Lernwerkstätten

Das selbstständig lernende Subjekt bildet das Zentrum von Lernwerkstätten in gleich doppelter Hinsicht. Aufgrund der anthropologischen Grundannahmen steht es mit seinen individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen im Fokus der Lernwerkstattpädagogik und begründet somit zugleich das legitimatorische Motiv von Lernwerkstätten als Orte alternativer pädagogischer Praxis und Lehre. Mit der ausdrücklichen „Orientierung am Individuum" (Schöps et al. 2018: 30) und den Bezügen zu konstruktivistischen Lerntheorien lässt sich das Konzept mitten im Diskurs um eine *Neue Lernkultur* (Klingovsky 2013: 3f) einordnen, der ab den 1980er Jahren Diskussionen um die Zukunft von Bildung prägte. So generierten Zukunftsdiagnosen einer flexibilisierten und globalisierten Gesellschaft ein zunehmendes bildungspolitisches Interesse an pädagogischen Konzepten, die das Subjekt in die Lage selbstständigen und adaptionsfähigen Lernens versetzen und es somit bestmöglich für die vorhergesagte Lebens- und Arbeitswelt der Zukunft vorbereiten. Es korrespondierten also Forderungen nach einer Modernisierung des Bildungssystems mit lerntheoretischen Ansätzen der *Selbststeuerung* (vgl. Klingovsky 2013: 3f).

Was in diesem Diskurs vielfach als größtmögliche Subjektorientierung verhandelt wurde – das Lernen könne nun vom Subjekt selbstbestimmt nach den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten gestaltet werden – erfuhr wenige Jahre später scharfe Kritik aus diversen sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Gouvernementalitätstheoretische Ansätze betonen hierbei vor allem die negativen Konsequenzen für das Individuum, die durch die bildungspolitisch forcierten Anforderungen von Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung aufkommen können. Ausgestattet mit weitreichenden Optionen und Freiheiten scheinen die Individuen zunächst einer direkten Beeinflussung und Kontrolle des Bildungssystems enthoben. In Verbindung mit den konstatierten gesellschaftlichen Anpassungsbedarfen im Diskurs der Neuen Lernkultur können diese pädagogischen und bildungspolitischen Ansätze jedoch zugleich als Machttransformation in Form einer Individualisierung ausgewiesen werden (vgl. Klingovsky 2013).

Auch in den Konzepten von Lernwerkstätten finden sich diskursive Anknüpfungspunkte, die sich als „subjektivierende Imperative der Selbstführung" (Draheim 2014: 41) identifizieren lassen. Das pädagogische Anliegen selbstbestimmter, entdeckender und forschungsbasierter Lernprozesse misst der unmittelbaren Erfahrung, Lebensnähe und Reflexion eine starke Bedeutung zu und widmet sich dem Subjekt auf diese Weise in seiner Selbsterkenntnis. Der „[…] pädagogische Blick richtet sich auf das Innerste der Seele und bringt es dadurch erst hervor" (Meyer-Drawe 1996: 656). Das autonome und selbstbestimmte Lernsubjekt entwirft sich selbst durch die pädagogische Praxis offener Lernkonzepte und unterwirft sich in

doi.org/10.35468/6009-12

dieser Vorstellung des Selbst zugleich. Ohne „vorgegebenen Lernweg" und „‚richtiges' Ergebnis" (VeLW 2009: 7) bestehen für das Lernsubjekt unbegrenzte Handlungsoptionen, die als relevant und gleichwertig erachtet und wertgeschätzt werden. An die Stelle von vorgegebenen und fremdbestimmten Unterrichtsinhalten treten eigenbestimmte Prozesse, in denen die Lernenden ihren individuellen Interessen und persönlich relevanten Fragestellungen nachgehen können beziehungsweise dazu in die Lage versetzt und dabei unterstützt werden. Ebenso wie bei den Lernvorgaben entzieht sich das didaktische Konzept von Lernwerkstätten Bewertungsmaßnahmen (vgl. Kramer et.al. 2019: 135), in denen individuelle Lernentwicklungen und -ergebnisse anhand eines objektiven Maßstabs evaluiert werden. Auf diese Weise konzipiert, soll die Hochschullernwerkstatt als „Erfahrungs- und Reflexionsraum" dienen, „der durch *Kommunikation* [Herv. i. O.] weitgehend auf Augenhöhe, Reflexion und möglicherweise den Abbau von Hierarchien und die Arbeit in multiprofessionellen Teams gekennzeichnet ist" (Schöps et al. 2018: 29). Die Betreuung der Lernenden durch eine dialogorientierte „Lernbegleitung" (VeLW 2009: 8) vervollständigt schließlich das Bild eines Lernens, das auf pädagogische Bevormundung und Fremdbestimmung verzichten möchte. Durch die implizite Differenzsetzung zu Lehr-Lernverhältnissen, die auf einer direkten pädagogischen Steuerung basieren, suggeriert die Orientierung am Subjekt eine Befreiung aus Machtverhältnissen. Das selbstgesteuerte und -bestimmte Lernen wird eben durch den Kontrast zu vordefinierten pädagogischen Zielstellungen und vergleichenden Evaluationsmethoden als ermächtigende Lernalternative entworfen. Unabhängig von pädagogischer Fremdbestimmung könnten „die Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln übernehmen" (ebd.: 6) – eine Individualisierungsstrategie, die jedoch nicht als Subversion, sondern vielmehr als produktive Erweiterung von Machtverhältnissen verstanden werden muss.

So stellt sich mit der gouvernementalitätstheoretischen Ausweisung von Selbstführungstechnologien im Konzept des „selbstgesteuerten Lernens" die pädagogische Intention einer Aufhebung – oder zumindest eines Ausgleichs – von Machtverhältnissen durch selbstbestimmtes Lernen als Unmöglichkeit heraus. Machtverhältnisse im Sinne einer Selbstführung wirken auf die Lernsubjekte nicht als unterdrückende, sondern produktive und entfaltende Kraft, die – so die gouvernementalitätstheoretische Perspektive – zu einer subtilen, dafür aber umso intensiveren Unterwerfung des Subjekts führt. So plausibel die Privilegierung individueller Interessen als ermächtigendes Moment des Subjekts erscheinen mag, verspricht sie allenfalls eine Transformation, nicht jedoch eine Befreiung von Machtverhältnissen.

Das autonome Subjekt lässt sich aus dieser Perspektive als Paradox dekonstruieren (vgl. hierzu exemplarisch Wrana 2006). In der Theorie des „Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurses" (Klingovsky 2013: 5) bringt sich das Subjekt als frei wählend und -handelnd hervor. Dabei nimmt es jedoch eine weitaus (zweck-)

doi.org/10.35468/6009-12

rationalere Rolle ein, als die daran geknüpfte Emphase von Autonomie und Selbstfindung vermuten lässt. Die Bereitschaft, sich lernend selbst zu gestalten, zu verwirklichen und zu optimieren, korreliert mit dem gesellschaftlichen Ideal eines aktiven und eigenverantwortlichen Subjekts. Mittels dieser Eigenschaften ist es dazu in der Lage, sich in eine funktionale und individualisierte Gemeinschaft zu integrieren.

5 Entwicklungen des Fachdiskurses in Hochschullernwerkstätten

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben sich zahlreiche Hochschullernwerkstätten gegründet und konzeptionell weiterentwickelt. Auf diese Weise ist eine heterogene Lernwerkstattlandschaft entstanden, in denen die jeweiligen Einrichtungen zwar in ihren lerntheoretischen Grundannahmen weitestgehend übereinstimmen, bezüglich ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen, Zielgruppen und Art der institutionellen Anbindung jedoch stark variieren (vgl. Baar 2020: 20). Mittlerweile, beinahe vierzig Jahre nach Gründung der ersten Einrichtungen, sind große Teile bestehender Hochschullernwerkstätten institutionell angebunden und haben sich an diversen Fakultäten etabliert (Rumpf & Schmude 2020: 5). Diese Entwicklungen beeinflussen das Konzept und das Selbstverständnis der (Hochschul-)Lernwerkstätten. So resümieren Rumpf und Schmude beispielsweise eine zunehmende Forschungsorientierung und theoretische Reflexion von Lernwerkstattarbeit im fachinternen Diskurs. Diese ließe sich auf eine wachsende Vernetzung und gemeinsame Interessensvertretung innerhalb der Community zurückführen (ebd.: 8). Den offenen Lehr-Lernprozessen und didaktischen Potenzialen wird zudem verstärkt durch empirische Forschungsarbeiten nachgegangen. Generell lässt sich also ein gesteigertes (fachwissenschaftliches) Interesse an Hochschullernwerkstätten als „Ort der akademischen Qualifizierung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen“ (Rumpf & Schmude 2020: 2) feststellen. Diese Neufokussierung scheint die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen und zugleich eine kontinuierliche Institutionalisierung an Hochschulen und Universitäten zu befördern.

6 Widersprüche im Konzept von Hochschullernwerkstätten und dem studentischen Lernsubjekt

Die vorangegangenen Ausführungen und die Diskussionen auf der Tagung eröffnen Kritikpunkte an dem Konzept *(Hochschul-)Lernwerkstatt*. Auf zwei Kritikpunkte wird im Folgenden exemplarisch eingegangen.

doi.org/10.35468/6009-12

6.1 Fehlende Reflexion von Macht(-verhältnissen)

„Lernverhältnisse, die sich auf die Selbststeuerung ihrer Subjekte beziehen, implizieren einen machtfreien oder zumindest befreiteren Lernprozess, berücksichtigen jedoch nicht, dass Macht- und Herrschaftspraktiken nicht lediglich von außen an Subjekte herangetragen werden, sondern konstitutiv für Subjektivierungsprozesse sind“ (Steinführer 2020: 37).
In zahlreichen Publikationen über das Lernen in Hochschullernwerkstätten lassen sich Formulierungen wie ‚Lernen auf Augenhöhe‘, ‚Abschaffung von Hierarchien‘, ‚Freiheit in der Wahl der Aufgaben und Arbeitsweisen‘ und somit einer scheinbaren Negation von Machtverhältnissen finden. Die Aufgabe der Lernbegleitung liege darin, einen Raum zu gestalten, in welchem das studentische Lernsubjekt ‚macht- und angstfrei‘, ‚selbstbestimmt‘ und ‚eigenverantwortlich‘ seinem/ihrem Lernprozess nachgehen kann. Allein die Gestaltung einer solchen Lernumgebung ist jedoch ein Eingreifen in den Lernprozess und kann somit nicht frei von Machtverhältnissen und Herrschaftspraktiken sein. Auch sind wie im Abschnitt 2 dieses Artikels dem Lernsubjekt, aber auch den Lernbegleiter*innen selbst, bestimmte Macht- und Herrschaftspraktiken aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen bereits eingeschrieben. Die bloße Ablehnung von Macht- und Herrschaftspraktiken kann den Blick auf Interaktionsprozesse zwischen diesen beeinflussen und die Chance einer Dekonstruktion und produktiven Nutzung verunmöglichen.

6.2 Vom Ort des Austausches und der Reflexion zum Ort der Professionalisierung und Qualifizierung

> „[…] die hochschulinternen Bedingungen für Lernwerkstätten [haben sich] ebenso wie die bildungspolitischen Strukturen und Bedingungen für Akteur*innen der universitären Lehre in den letzten Jahren deutlich verändert. Die ‚implizite Normativität‘ im pädagogischen Ansatz des selbstbestimmten Lernens könnte hierbei unabsichtlich dazu beitragen „[d]em Bedarf nach einem kritischen Gestus Genüge zu tun, ohne dass eine kritische (Theorie-)Position ausformuliert bzw. gewagt werden muss“ (van Dyk 2012: 194 zit. nach Steinführer 2020: 38).

Mit der zunehmenden strukturellen Anbindung an Universitäten unterliegen (Hochschul-)Lernwerkstätten den Entwicklungsbedingungen der jeweiligen Institutionen. Die Idee der institutionellen Nische „Hochschullernwerkstatt“ als Ort des Austausches und der Reflexion, die ein „anderes“ Lernen ermöglicht, scheint nur so lange aufrecht erhalten werden zu können, wie finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Universitäten haben sich jedoch in den letzten Jahren von der Struktur der Gruppenuniversität hin zu einer unternehmerischen Universität und somit auch unternehmerischer Studierender entwickelt (vgl. Dehnerdt 2014).

doi.org/10.35468/6009-12

So wird die „Ökonomisierung des Sozialen“[2] vorangetrieben und somit einem „Hochschul- und Studierenden – aber auch Gesellschafts- und Bildungsverständnis Vorschub [ge]leiste[t], das nicht mehr auf die aufklärerische Vernunft und auf das mit ihr verbundene Ziel einer freien Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger verweist, sondern eine auf Wettbewerb und Konkurrenz basierende Gesellschaft propagiert, deren Bedingung das selbstorganisierte und sich dabei selbst instrumentalisierende Individuum darstellt.“ (ebd.: 88) Selbstbestimmt Lernen und Arbeiten können gilt somit als Kompetenz, welche es im Studium zu erlangen gilt, um später auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Die AG Begriffsbestimmung, welche aus unterschiedlichen Akteur*innen des Netzwerks der Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Gebiet besteht, verweist in ihrer aktuellen Arbeitsdefinition auf den „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, welcher „als maßgeblicher normativer Orientierungsrahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrages gesetzt werden kann“ (AG Begriffsbestimmung 2020: 256). Dies verdeutlicht noch einmal die Abhängigkeit der Entwicklung der Hochschullernwerkstätten von universitären Strukturen sowie von hochschul- und bildungspolitischen Entscheidungen.
Darüber hinaus lässt sich im Positionspapier der VeLW von 2009 und auch in der aktuellen Version der AG Begriffsbestimmung kein expliziter Auftrag der Professionalisierung von Lehrkräften finden (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020: 256f. & Baar 2020: 20). Jedoch hält Robert Baar in seinem 2020 erschienenem Artikel fest, dass die Professionalisierung von Lehrkräften durchaus dem Selbstverständnis der „Werkstättenbewegung“ (ebd.: 20) entspräche, die einzelnen Lernwerkstätten jedoch unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen folgen (vgl. ebd.: 20). Dies lässt sich durch weitere Publikationen zu Themen der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften in und durch Hochschullernwerkstätten verdeutlichen. So soll das Lernen in Hochschullernwerkstätten bestimmte Kompetenzen wie die (Selbst-)Reflexion gezielt fördern, „um eine Professionalisierung angehender Primarstufenlehrkräfte […] zu erreichen“ (Kelkel & Peschel 2020: 64). Dozierenden wird in diesem Prozess die Rolle zugeschrieben, (Selbst-) Reflexion der Studierenden zu fordern und fördern. Ebenso werden – im Rahmen von Hochschullernwerkstätten – eine stärkere fachliche Sachauseinandersetzung und die Aneignung von bestimmtem Wissen sowie von Methoden und Verfahren dieser Aneignung als bedeutsam für eine Professionalisierung und somit einhergehende gute Vorbereitung auf das Berufsleben erachtet (vgl. ebd.: 65ff). Das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung in Erfurt zeigt die Wirkungen der Etablierung einer Lernwerkstatt an einer Universität mit dem Ziel der Professionalisierung exemplarisch auf (vgl. Berger et al. 2020).

2 Siehe kritisch zum Begriff der Ökonomisierung im Diskurs um Subjektivierung Steinführer 2020: 10

doi.org/10.35468/6009-12

7 Fazit

Die fehlende oder verkürzte Reflexion von Machtverhältnissen und Herrschaftsformen im Konzept der Hochschullernwerkstätten sowie die hochschulpolitischen Entwicklungen wirken auf das Verständnis vom studentischen Subjekt. So befindet sich dieses in einem Spannungsverhältnis zwischen der Idee eines selbstbestimmten und selbstverantworteten Lernens, welches umfassende Erfahrungen ermöglichen soll und somit zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, sowie dem Anliegen einer Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen in Bezug auf ihre zukünftige Berufsausbildung. Hierbei treten „[d]ie Begriffe ‚Professionalisierung', ‚Qualifizierung' und ‚Kompetenz' [...] in den Diskussionen von Hochschullernwerkstätten als „leere Signifikanten"[3] auf (vgl. Laclau 2006) [...] und tragen durch ihre Unschärfe zu einer diffusen Ansprache gegenüber dem studentischen Lernsubjekt bei" (Steinführer 2020: 31f). Diese doppelte Adressierung gilt es in Hochschullernwerkstätten stets mitzudenken. Ebenso bedarf es einer selbstkritischeren Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, um diese zunächst sicht- und denkbar zu machen und sie in einem weiteren Schritt zu diskutieren. Eine weitere Aufgabe von Hochschullernwerkstätten wird es sein, ihre Rolle im Spannungsverhältnis eines Nischendaseins einerseits und einer festen curricularen Anbindung andererseits auszuloten. Dies würde zum einen das Ermöglichen vieler Freiheiten, zum anderen langfristige Planbarkeit bedeuten. Es bleibt zu hoffen, dass die aktuelle Vielfalt der Konzeptionen von Hochschullernwerkstätten und somit der Freiraum „Hochschullernwerkstatt" bestehen bleibt und diese nicht gänzlich der Ökonomisierung und Optimierung von Bildungsprozessen verfallen.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): NeHle – Ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt". In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-259.

Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in Der Lehrkräftebildung unter Professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–28.

Berger, Marcus; Liu, Mei-Ling; Tänzer, Sandra; Schulze, Hendrikje; Mannhaupt, Gerd & Winkelmann, Cindy (2020): Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung.

3 „Leere Signifikanten" sind nach Ernesto Laclau Leitbegriffe in Diskursen, die ihre Hegemonialstellung mittels einer prinzipiellen Sinnentleerung halten. So werde der Begriff für unterschiedlichste, teilweise widerstreitende Verwendungsweisen und Positionen nutzbar und verstärke sich auf diese Weise selbst (vgl. Laclau (2007): Emanzipation und Differenz)

doi.org/10.35468/6009-12

In: Stadler-Altmann U. et al.. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78–86.
Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRk-statt-Impulsen für inklusive Prozesse. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205-215.
Dehnerdt, Fredrik (2014): »Was soll Ich Wollen?« Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Partizipation von Studierenden an deutschen Hochschulen – Analyse eines Dispositivs. Marburg: BdWi Verlag.
Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: »Ich« ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld: transcript.
van Dyk, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft, 42 Jg., Heft 2, 185–210.
Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp..
Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2020): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In: Stadler-Altmann U.et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt., 64–77.
Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. Magazin Erwachsenenbildung, Ausgabe 20, 1–11.
Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Spuller, Sieglinde (2019): Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Strukturen und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.
Laclau, Ernesto (2007): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant.
Lemke, Thomas (2008): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS Verlag.
Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. Zeitschrift für Pädagogik 42, 655–664.
Mojescik, Katharina; Pflüger, Jessica & Richter, Caroline (2018): Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens. In: Burzan N.(Hrsg.) (2019): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen.Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018.
Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Studien zur Pädagogik der Schule. Frankfurt a. M: Lang.
Neubert, Stefan (2011): Vom Subjekt zur Interaktion. Stefan Neubert über Kersten Reichs „Die Ordnung der Blicke". In: Pörksen B. (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag, 397–410.
Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2020): NeHle – Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsames Begriffsverständnisses. In: Kramer K. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick Auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
Sarasin, Philipp (2010): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius.
Schlag, Melanie (2020): Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick Auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-181.
Schöps, Miriam, Rumpf, Dietlinde & Kramer, Kathrin (2019): Hochschullernwerkstatt – Ist doch Klar!...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst-und Fremdverständnis. In:

doi.org/10.35468/6009-12

Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele Zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-31.
Steinführer, Hannah (2020): Das Subjektverständnis von Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbundes Europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf [letzter Zugriff im Juni 2020]
Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen. Die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coolen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21–30.
Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Ausgabe 47. Baltmannsweiler: Schneider.
Wrana, Daniel; Ott, Marion; Jergus, Kerstin; Langer, Antje & Koch, Sandra (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller J. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien Und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 224–238.

doi.org/10.35468/6009-12

Ulrike Stadler-Altmann und Anke Lang

Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten – Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit

1 Abstract

Heterotopien sind nach Foucault (2017/2004) Orte bzw. Zonen tatsächlich realisierter Utopie, in denen alle anderen Räume innerhalb einer Kultur zugleich repräsentiert, bestritten oder umgekehrt werden. Diese Perspektive wird hier auf institutionalisierte Räume der Erziehung und Bildung, genauer auf Lernwerkstätten als Ausdruck einer interaktiven Lehr- und Lernkultur bezogen. Anhand von Beispielen der erziehungswissenschaftlichen Raumbetrachtung (Stadler-Altmann 2015; 2016) und des Körperdiskurses in der Erziehungswissenschaft (Lang 2015; 2017) wird verdeutlicht, wie Körper und Raum zwischen idealer Lernwerkstatt-Kultur und realer Lernwerkstatt-Unkultur sichtbar werden (Stadler-Altmann & Lang 2019; 2021).
Im Folgenden werden zunächst die in diesem Beitrag als Denkfiguren genutzten Begriffe der Interaktion und der Heterotopie eingeführt und ihre Übertragung auf den Topos Lernwerkstatt erläutert (Kap. 1). Anschließend wird das Potenzial einer in der Pädagogischen Anthropologie fundierten Forschungsperspektive genutzt, um anhand ausgewählter Beispiele die Vielfalt möglicher Körperbilder bzw. der Körperthematisierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum zu beschreiben und diskursiv zu verhandeln (Lang 2015; 2017).
Die Forschungsperspektiven der am Raum orientierten Erziehungswissenschaft (Rittelmeyer 2014; Kessl 2016; Stadler-Altmann 2016) im Lernwerkstattdiskurs lassen sich so erweitern, da im derzeitigen raumwissenschaftlichen Diskurs Lernwerkstätten häufig nur als Medium des Lehrens und Lernens erfasst (Stadler-Altmann 2013) und die Bedeutung der kommunikativen Interaktion von körperlich Anwesenden im Raum der Lernwerksatt vernachlässigt werden (Stadler-Altmann & Winkler 2019). Durch die Verschränkung der Perspektiven auf den Körper in der Lernwerkstatt und auf den Raum der Lernwerkstatt, auch mit den jeweils methodisch unterschiedlichen Zugängen, wird eine Entgrenzung der Beschreibungsmöglichkeiten der Lernwerkstatt in den Denkfiguren ‘Interaktion’ und ‘Heterotopie’ möglich (Kap. 2).

doi.org/10.35468/6009-13

Zusammengenommen kann dann eine Heterotopie des Lehrens und Lernens an der Grenze zwischen pädagogischer Wissenstheorie und -praxis (Stadler-Altmann & Lang 2019) beschrieben und der Wert der realisierten Utopie der Lernwerkstatt als Manifestation einer auf Interaktion angewiesenen Lehr-Lernkultur in Erinnerung gerufen werden (Kap. 3). Abschließend wird die Diskussion um hybride Bildungsräume aufgegriffen (Kap. 4) und diese Entwicklung in Hinblick auf pädagogische Werkstattarbeit kritisch hinterfragt.
In unseren theoretischen Überlegungen beschäftigen wir uns mit dem Topos Lernwerkstatt, der sich (noch) nicht in einem bestimmten Typ von Lernwerkstatt, z. B. einer Hochschullernwerkstatt oder einer Lernwerkstatt an bestimmten Bildungseinrichtungen fassen lässt. Diese begriffliche Offenheit hat den Vorteil, unsere Theorieofferte in den Kontext der jeweiligen (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen zu können und in der jeweiligen pädagogischen Werkstattarbeit fruchtbar zu machen. Gleiches gilt für den Begriff der pädagogischen Werkstattarbeit, bei dem wir uns an der gleichnamigen Unterrichtsmethode (Pallasch & Wiechmann 2016) orientieren, diesen jedoch wesentlich offener, im Sinne einer explorativen und sich einlassenden Einstellung zum Lernen und Lehren, halten und mit dem Begriff der Lernwerkstattarbeit synonym verwenden. Der Gefahr, mit dieser offenen begrifflichen Haltung den eigentlichen Kern unserer Aussage zu verwischen, begegnen wir, indem wir unsere Übertragungsbeispiele aus dem Diskurs der Hochschullernwerkstätten wählen.

2 Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren

Denkfiguren sind als „Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden" (Haitzinger & Fenböck 2010) eine Möglichkeit, das Nachdenken über – auf den ersten Blick feststehende – Zuschreibungen und Zusammenhänge anzuregen. Das spannungsvolle Verhältnis von phänomenologischer und theoretischer Beschreibung von Denkfiguren der Interaktion und der Heterotopie eröffnet damit einen anderen Zugang zum mehr oder weniger feststehenden Topos *(Hochschul-) Lernwerkstatt*. Allerdings weist der Topos an sich auch einen gewissen Grad der Unbestimmtheit des Gegenstands der (Hochschul-)Lernwerkstatt auf, wie er im Diskussionspapier der AG Begriffsbestimmung (2020) zum Ausdruck kommt.
Wenn also im Folgenden zwei Denkfiguren – die der Interaktion und die der Heterotopie – auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen werden, dann geschieht dies in der bewussten Wahl des Zugangs über eine theoretische Reflexionsebene, die an sich in Bewegung ist und nicht nach eindeutigen Erklärungen sucht, sondern Denkmöglichkeiten und neue Perspektiven eröffnet. „Denkfiguren erscheinen so generell als Vermittlungen von Differenzen, die in einem kontinuierlichen Prozess zwischen diskreten Polen und deren Modulation immer die Differenz als Ganzes betreffen" (Friedrich 2011). Nushin Hosseini-

doi.org/10.35468/6009-13

Eckhardt (2021: 251) ergänzt: „Die Kombination aus dem epistemologischen Aspekt des Wortes ›Denk-‹ und der scheinbar leiblich greifbaren ›Figur‹ macht etwas Abstraktes scheinbar plastisch und konkret. Kennzeichnend für Denkfiguren ist demnach das Versprechen, etwas Komplexes und Abstraktes in einen griffigeren und zugänglicheren Rahmen zu fassen."

2.1 Interaktion als Denkfigur

In der gängigen Begriffsverwendung – auch wissenschaftlich – wird unter dem Begriff der Interaktion in erster Linie und vor allem das kommunikative Geschehen zwischen Menschen verstanden, „ein zwischenmenschliches Verhalten, das einen Austausch und Einwirkungsprozesse zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Haltungen, Einstellungen und allemal auch körpergebundenen Aktionen bedeutet. […] Wechselbeziehung von Menschen […], die auf einer bestimmten Form der Kommunikation beruht" (Brumlik 2014: 215). Mead hingegen setzt bei einem allgemeinen Begriff des Handelns an, das er – wie es Brumlik (2014) formuliert – „als die wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt, vor allem zu seinen Gattungsgenossen verstand" (ebd.: 216).
Auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten ist die Interaktion von Menschen mit Dingen von Interesse, da diese Dinge eine Lernwerkstatt ausmachen und ihr Struktur bzw. eine inhaltliche Ausprägung geben (Breidenstein et al. 2020). Sichtbar wird dies auch an den Schwerpunktsetzungen der einzelnen Hochschullernwerkstätten im Netzwerk NeHle e.V. (www.lernwerkstatt.info).
Allerdings wird im Kontext der pädagogischen Werkstattarbeit weit häufiger über zwischenmenschliche bzw. soziale Interaktionen verhandelt, ohne jedoch die Unterscheidung zwischen intendierten und nicht-intendierten Interaktionen zu berücksichtigen. Dabei sind beide Interaktionsmuster in der Lernwerkstattarbeit angelegt und für die Akteur*innen nutzbar. Der Raum und die Ausgestaltung der Lernwerkstatt ermöglichen eine Interaktion zwischen Menschen, zwischen Menschen und Dingen und zwischen Dingen an sich. Aus den Erfordernissen und Zusammenhängen der formal geplanten Struktur und formaler Arbeitsabläufe ergibt sich so eine intendierte Interaktion, die durchaus anpassungsfähig den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt manifestiert, d. h. anschaulich und nachvollziehbar werden lässt und damit erst eine *Kommunikation* ***über*** *Lernwerkstatt* ermöglicht. Eine nicht-intendierte Interaktion hingegen ist von Freiwilligkeit, von persönlichen Bedürfnissen, Einstellungen und Zielen, möglicherweise auch von Zufälligkeiten gekennzeichnet und begründet die freie Wahl der Akteur*innen zur Aufnahme inter-Mensch[1]-aler Kontakte und ergänzt die intendierte Interaktion.

1 Mit Absicht wird der Begriff „interpersonal" vermieden, da in unserer von der Pädagogischen Anthropologie geprägten Perspektive der Mensch im Zentrum steht. Deshalb wird auch im Folgenden ausschließlich der Begriff „Mensch" verwendet und auch in anderen linguistischen Konstruktionen entsprechend „Person" durch „Mensch" ersetzt.

doi.org/10.35468/6009-13

Im symbolischen Interaktionismus nach Mead (1934) bzw. der von ihm entfalteten Theorie des Sozialbehaviorismus ist die Unterscheidung zwischen Mensch-Mensch-Interaktion und Mensch-Umwelt- respektive Mensch-Ding-Interaktion bereits angelegt. So setzte Mead bei einem allgemeinen Begriff des Handelns an, das er als „die wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt, vor allem zu seinen Gattungsgenossen verstand" (Brumlik 2014: 216). Dieser Rekurs auf Mead (1934) kann u.E. für eine pädagogische Werkstattarbeit als Denkfigur fruchtbar gemacht werden. Ausgehend von der Überlegung des symbolvermittelnden Charakters sozialer Handlungen können in einer Lernwerkstatt diese Symbole auch als Gegenstände gedacht und bereitgestellt werden. Damit kann sich der in der Lernwerkstatt tätige Mensch sowohl in anderen Menschen als auch in den vorhandenen Dingen spiegeln. Mead (1934) führt den Begriff des *sozialen Spiegels* ein, in den ein Mensch blickt, wenn er in Interaktion mit einzelnen Bezugs-Menschen oder sozialen Gruppen tritt. Dabei betont Mead ausdrücklich die Bedeutung der verschiedenen Rollen, die das Ich im sozialen Umfeld einnimmt, z. B. als Mutter, Lehrerin, Freundin, Ehefrau, Tochter etc. Die Einstellungen anderer zum eigenen Ich werden dann oft übernommen. Allerdings, wie Mead herausstellt, werden die Fremdbilder nicht direkt, sondern indirekt adaptiert und durch die individuelle Wahrnehmung gefiltert. Im *modifizierten symbolischen Interaktionismus* (vgl. Felson 1985; 1993) wird dieser Gedankengang weitergeführt und die These formuliert, dass jeder Mensch sein Selbstbild aus dem vorgestellten Fremdbild konstruiert. Aufbauend auf Meads Modell des *looking-glass-self* wird so erklärt, wie ein Mensch mit seiner sozialen Umwelt interagiert, diese Interaktion auf sich selbst bezieht und damit wesentliche Erfahrungen zum Aufbau seines Selbstkonzeptes macht (genauer in Stadler-Altmann 2010). Im Kontext einer Lernwerkstatt wird dieser Erfahrungshorizont durch den Raum, die Ausgestaltung und die Ausstattung des Raumes sowie durch den oder die im Raum körperlich anwesenden Menschen und ihre Gesten, Handlungen oder Verhaltensweisen erweitert, also um leibliche Erfahrungen ergänzt. Der Körper, der an einer Interaktion beteiligten Akteure, kommt dabei konkret in den Blick: „Die Beziehung der Gattungsgenossen untereinander, ihre ihrem eigenen Überleben dienliche Kooperation wird nach Mead vor allem durch ‚Gesten' gesteuert, die einem zunächst angeborenen Repertoire entstammen. Bei Angehörigen der biologischen Gattung Mensch wird die Koordination von Handlungen und Verhaltensweisen indes vor allem durch auditive, durch vokale Gesten gesteuert" (Brumlik 2014: 216).

Der Mensch drückt sich durch Gesten aus und erschließt sich seine Umwelt über symbolische Bedeutungen; Kommunikation ist – so ein zentraler Gedanke im symbolischen Interaktionismus – die „Voraussetzung für eine Gesellschaftsordnung" (Mead 1978: 39). Dieser Grundgedanke kennzeichnet die pädagogische Werkstattarbeit, wobei Symbole hier sowohl gedanklicher als auch realer Gestalt sein können. Die Symbole werden im gemeinsamen Tun, letztendlich im

doi.org/10.35468/6009-13

gesamten Sozialisationsprozess erworben und in der Interaktion von den an der Interaktion Beteiligten wechselseitig bestätigt oder verändert (vgl. Abels 1998: 16). Interaktionen sind für Lernwerkstätten kennzeichnend, wobei Interaktion im weitesten Sinne verstanden wird und Menschen, Ideen und Dinge einbezieht.

2.2 Heterotopie als Denkfigur

Nach Foucaults Überlegungen in „Andere Räume“ (1967/1993) kann zwischen der Wahrnehmung des Raumes durch den Menschen in Realsituationen und der Entwicklung des Raumes in Bezug auf die Entwicklung der Gesellschaft unterschieden werden. Dabei wird die Entwicklung des Raumes durch den die Gesellschaft dominierenden Diskurs bestimmt und räumliche Situiertheit mit „Ortung“, „Ausdehnung“ und „Lagerung“ (Foucault 1967/1993: 35) fassbar gemacht. Die Differenz zwischen Wahrnehmung und Entwicklung des Raumes spiegelt sich auch in Gegebenheiten, die als Pole einer Ausdehnung gesehen werden können: von privatem zu öffentlichem Raum, vom Raum der Familie zum gesellschaftlichen Raum, vom kulturellen zum ökonomisch nützlichen Raum und vom Raum der Freizeit zum Raum der Arbeit. Diese Ausdehnungen wiederum werden von der jeweiligen Identifizierung und Variation des Raumes beeinflusst. Eine genaue Zuschreibung eines Raumes zu einem bestimmten Zweck ist damit Veränderungen unterworfen. So kann eine (Hochschul-)Lernwerkstatt als öffentlicher, gesellschaftlicher, nützlicher und als Raum der Arbeit definiert werden, der in (inter-)subjektiven Sinnzusammenhängen auch zu einem privaten, familiären, kulturellen und Raum der Freizeit werden kann. Entscheidend für diese Verschiebungen in Hinblick auf die Wahrnehmung und die Entwicklung des Raumes sind nach Bourdieu (1997) und Lefebvre (1991) die sozialen Praxen im jeweiligen Raum – hier der Lernwerkstatt – mit seinen zeitlichen Dimensionen. Die zeitliche Dimension ist dabei eine Dimension der Raumbeschreibung, die sich auch in Foucaults Bestimmung des Raumes als heterogenes Gebilde, das mit Qualitäten aufgeladen ist (Foucault 1967/1993: 37), wiederfinden lässt.
Davon kann abgeleitet werden, dass Räume, die von der Gesellschaft verantwortet und gestaltet werden sowie Aufgaben und Funktionen für die Gesellschaft übernehmen, mit intentionalen Vorstellungen symbolisch aufgeladen und somit Ausdruck gesellschaftlicher Utopien sind. Die Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* spiegelt sich im demokratisch geprägten Schul- und Universitätssystem und wird, zum Teil durch die Akteur*innen im System, aber auch durch die Materialität des Systems, auf Schule und Schulräume bzw. Hochschule respektive Universität und deren Räume übertragen. Damit wird der Schulraum, der Raum der Hochschule zu einer „tatsächlich realisierten Utopie“ (ebd.: 39), einer Heterotopie, einem Ort mit einer bestimmten Funktion in der und für die Gesellschaft, die ihn schuf. Diese Utopie wird so in dem Moment, in dem sie realisiert wird, nicht mehr Gegenstück zur Realität, sondern erfüllt einen realitätsbe-

doi.org/10.35468/6009-13

zogenen Zweck, eine gesellschaftlich definierte Funktion. Kann eine Utopie nach Foucault noch ohne Ort bestehen, stellen Heterotopien Orte dar, welche neben allen anderen Orten real existieren; allerdings aufgrund ihrer Exklusivität, z. B. als soziale Räume gleichzeitig „außerhalb aller Orte liegen" (Foucault 1967/1993: 39). Heterotopien als Gegenräume zu bezeichnen und damit der klassischen Definition von Utopie als Nirgendwo gegenüber zustellen greift dann zu kurz, da jeder Raum als realisierte gesellschaftliche Utopie zur Heterotopie werden kann, die durch ein Relationsbündel von Diskursen in Praktiken und in Strukturen beschrieben wird.
Maßgebliche Anknüpfungspunkte für die folgende Fokussierung auf die Frage nach der Bedeutung von Körper und Raum im Kontext der (Hochschul-)Lernwerkstätten im Spiegel der Denkfiguren Interaktion & Heterotopie finden sich im Radiovortrag von Michel Foucault mit dem Titel „Der utopische Körper" (1966). Foucault bezieht darin explizit Stellung zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Körper. So hält Foucault fest: „Mein Körper ist das genaue Gegenteil einer Utopie, er ist niemals unter einem anderen Himmel, er ist der absolute Ort, das kleine Stück Raum, mit dem ich buchstäblich eins bin" (Foucault 1966/2017b: 25). Der menschliche Körper erscheint Foucault als eine „gnadenlose Topie" (Foucault 1966/2017b: 25) und gilt ihm als „der Hauptakteur aller Utopien" (Foucault 1966/2017b: 31). Zusammenfassend hebt Foucault hervor: „Der Körper ist der Nullpunkt der Welt, der Ort, an dem Wege und Räume sich kreuzen. […] Er hat keinen Ort, aber von ihm gehen alle möglichen realen oder utopischen Orte wie Strahlen aus" (Foucault 1966/2017b: 34). Diese Idee vom menschlichen Körper als dem Hauptakteur aller Utopien (Foucault 1966/2017b: 31) – beziehungsweise für den hier zur Diskussion gestellten Zusammenhang: die Idee vom menschlichen Körper als „dem Hauptakteur" einer Heterotopie als einer „tatsächlich realisierten Utopie" (ebd.: 39) – ist anschlussfähig an die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Allgegenwärtigkeit des Körpers in Erziehung und Bildung. In dieser Parallelisierung der Diskurse zwischen erziehungswissenschaftlicher und philosophischer Näherung liegt der besondere Reiz der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Verhältnissetzungen von Raum und Körper in einer Lernwerkstatt. So ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vom Körper als dem „Medium der Erziehung" (Pazzini 1989: 885), der „materiale[n] Seite von Bildung" (Damasio 2000) die Rede. Dabei gilt der Körper als „eine Dimension, die sowohl die Bedingungen als auch die Möglichkeiten des Menschen in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen betrifft" (Zirfas 2004: 23). Der Körper müsse, so fassen es Wulf und Zirfas (2014: 24) zusammen, als „[…] Ausgangspunkt, Zielpunkt, Gegenstand und Mittel pädagogischer Einwirkungen und hinsichtlich seiner Sinnlichkeiten und Praktiken in den Blick" genommen werden.
Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Idee einer Konzeptualisierung des *Topos Lernwerkstatt* in den Denkfiguren der Heterotopie und der Interaktion zur

doi.org/10.35468/6009-13

Diskussion gestellt. Dafür werden Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung und der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung genutzt, um das Verhältnis von Körper und Raum zwischen idealer Lernwerkstatt-Kultur und realer Lernwerkstatt-Unkultur sichtbar zu machen und zu deuten. Auf diese Weise wird der gesellschaftlichen Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* durch Erziehung und Bildung, durch Lehren und Lernen nachgegangen. Durch die Verschränkung der Perspektiven auf den Körper in der Lernwerkstatt und den Raum der Lernwerkstatt, auch mit ihren methodisch unterschiedlichen Zugängen, wird eine Entgrenzung der Beschreibungsmöglichkeiten der Lernwerkstatt in der Denkfigur Heterotopie erwartet.

3 Verschränkung der Perspektiven: Körper & Raum

3.1 Körper

Mit der Thematisierung von „Körper“ wird ein Topos erziehungswissenschaftlicher Forschung aufgegriffen, über den heute nur vor dem Hintergrund einer „langen philosophischen und theoretischen Diskussionstradition“ (Bilstein & Brumlik 2013: 5) gesprochen und geschrieben werden kann. Entsprechend sind auch die in diesem Beitrag entfalteten Überlegungen zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit in diesen weiteren Kontext einer schon lange währenden Diskursentwicklung um den Körper in Erziehung und Bildung eingebettet. Maßgeblich ist, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung zum „pädagogischen Körper“ (Zirfas 2004: 85) seit jeher und nach wie vor inspiriert ist von den Körperforschungen u. a. aus den Nachbardisziplinen Philosophie, Soziologie und Medizin bzw. Biowissenschaften. Im Diskurs wird immer wieder auf das vielfältige und heterogene Spektrum der entwickelten theoretischen Perspektiven und methodischen Zugänge sowie die ihnen inhärenten, je spezifischen Vorstellungen vom Körper verwiesen (z. B. Macha & Fahrenwald 2003: 15; Wulf 2009: 197ff.). Die Grundthese dieser Überlegungen lautet: „dass es einen sogenannten natürlichen Körper nicht gibt, und dass wir daher nur von Körperkonstruktionen unterschiedlichster Provenienz sprechen können, die wiederum in der Pädagogik zu unterschiedlichsten Bildungs- und Erziehungskonzeptionen Anlass gaben und insofern auch unterschiedlichste Effekte zeigen können“ (Zirfas 2004: 85).

Wenn im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele die Vielfalt der Körperbilder bzw. der Körperthematisierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum aufgezeigt wird, so erfolgt dies aus dem Blickwinkel einer in der Pädagogischen Anthropologie fundierten Forschungsperspektive.[2] Auf diese

2 Zur Spezifizierung der in Anlehnung an den Anspruch der „reflektierten doppelten Geschichtlichkeit und Kulturalität“ (Wulf 2009: 9) pädagogisch-anthropologischer Forschung konzipierten und

doi.org/10.35468/6009-13

Weise lassen sich in aktuellen Diskursen vorfindliche Thematisierungen des Verhältnisses von Körper und Raum als mögliche Verhältnissetzungen interpretieren und in Hinblick auf ihre paradigmatischen Verflechtungen in spezifischen Theorietraditionen analysieren. Möglich wird somit eine auch methodologisch reflektierte Konzeptualisierung des Gegenstands der Betrachtung – hier: die Vielfalt der Körperbilder respektive der Körperthematisierungen im Diskurszusammenhang um Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-) Lernwerkstätten.

3.1.1 Lehr-Lern-Körper in Interaktion – (Fremd-)Disziplinierung und (Selbst-)Inszenierung

Der Blick in die Theoriegeschichte der Pädagogik zeigt, dass Vorstellungen über Erziehung und Bildung eng verknüpft sind mit Fragen zum Umgang mit dem Körper von Kindern und Jugendlichen (z. B. Bilstein & Brumlik 2013; Meyer-Drawe 2004). Anschaulich kann dies insbesondere für den schulpädagogischen Diskurs nachgezeichnet werden. Hier lässt sich – beispielsweise unter den Stichpunkten Sitzordnung, Disziplin im Klassenzimmer oder zu Fragen und Maßnahmen der Bestrafung – eine lange Tradition des Nachdenkens über die Organisation und das Arrangement der kindlichen und jugendlichen Körper im Klassenzimmer rekonstruieren (Rumpf 1981; Rittelmeyer 2005; Meyer-Drawe 1987; 2004). Die Schule wird in diesem Diskurs beispielsweise als eine Veranstaltung von Körpern oder Körperteilen skizziert (Bilstein 2002). Sie erscheint dabei vor allem als eine Disziplinierungsinstitution und steht in eben dieser Zuschreibung bisweilen auch in der Kritik. Im Hinblick auf die kulturell-gesellschaftlich sanktionierten Praktiken des Umgangs mit dem Körper von Kindern und Jugendlichen im schulischen Raum resümiert Zirfas (2004: 86): „Hier geht es darum, ein stabiles, kontinuierliches und habitualisiertes Körperverhalten auszubilden. Verschiedene Techniken dienen dem Zweck, aus dem Kinderkörper einen Schülerkörper, d. h. einen gefügigen, gelehrigen Körper zu formen, der sich den jeweiligen pädagogischen Zwecken gegenüber angemessen verhält, seien dies nun Aufmerksamkeit, Industriosität (Arbeitsamkeit), Diszipliniertheit oder lediglich nicht aggressives Verhalten".
Eine andere Facette des Schulkörpers – fast schon eine Art Gegenentwurf zum disziplinierten und zivilisierten Schulkörper – kommt dort in den Blick, wo im Rahmen videografischer Studien alltägliche liminale Situationen in der Schule, wie der Übergang von der großen Pause zum Unterricht im Klassenraum, beobachtet und analysiert werden (z. B. Wagner-Willi 2004). Fokussiert auf die Frage

unter Bezugnahme auf neuere Ansätze der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2004; 2006; 2011) methodologisch begründeten Forschungsperspektive wurde der Terminus der „Positionalen Reflexivität" eingeführt (Lang 2017). Der Terminus steht für den Anspruch an die fortwährend selbst-reflexive Vergegenwärtigung der Standortgebundenheit von Forschung und den metatheoretischen Standpunkt der Betrachtung, von dem aus argumentiert wird (ebd.).

doi.org/10.35468/6009-13

danach, „wie sich die rituelle Bearbeitung alltäglicher transitorischer Liminalität in der Schule gestaltet und wie sie soziale Wirklichkeit hervorbringt“ (ebd.: 185), werden köperbezogene Praktiken der (Selbst-)Inszenierung als sogenannte kommunikative Rituale herausgearbeitet: Schubsen oder Drängeln beim Eintritt ins Klassenzimmer und der Sitzplatzeinnahme, Kopfschütteln, Haare schwingen etc. Mithilfe dieser Körperinszenierungen werde, so Wagner-Willi (2004: 185), „die Differenz zwischen der Regelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums, wie sie vor allem in der Unterrichtspause zur Entfaltung gelangt, und derjenigen der Institution, wie sie in der Unterrichtsorganisation zum Ausdruck kommt, in Richtung einer Anpassung der Kinder an das institutionelle Ablaufschema [bearbeitet].“
Im Spiegel der Denkfiguren Interaktion und Heterotopie lassen sich diese kindlichen und jugendlichen Verhaltensweisen in schulisch-alltäglichen liminalen Situationen als Ausdehnungen des öffentlichen Schulraums zu einem privaten Raum der körperlichen Selbstinszenierung interpretieren. Der schulische Raum wird zu einem Ort der Inszenierung jugendkultureller Praktiken, die ihren Ausdruck darin finden, die intentional arrangierte Ordnung der Lehr-Lern-Umgebung aufzubrechen und mit Facetten ihrer Lebenswelt zu durchmischen. Der schulische Raum gewinnt als ein Ort an Bedeutung, an dem sich Kinder und Jugendliche mit ihrem Körper auseinandersetzen und ihn – nicht zuletzt im Sinne eines Doing Gender – inszenieren. Über den Schulkörper werden auf diese Weise auch Fragen der Geschlechtsidentität und Genderkonstitution verhandelt.
Weiterhin erfährt die Frage nach dem Körper und seiner Bedeutung für Erziehung und Bildung in der Zuspitzung auf den Lernkörper eine neue Aufmerksamkeit. So hat sich in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen ca. 15 Jahren ein inhaltlich und perspektivisch vielfältiger Diskurs zum Topos Lernen entwickelt (Lang 2015). Die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven werden in diesem Diskurszusammenhang dort deutlich, wo der Körper in Form einer Reflexion auf die Leiblichkeit, das Gehirn und die Vorstellung neuronaler Plastizität thematisiert wird (ebd.: 10), dezidiert die Biologie der körperlichen Entwicklung (z. B. Scheunpflug 2004) im Fokus der Aufmerksamkeit steht oder der menschliche Körper als „das Resultat eines irreversiblen Evolutionsprozesses“ (Wulf 2009: 198) in den Blick kommt.

3.1.2 Körper im schulischen Raum – Materialisierung von Perspektivenvielfalt

Bereits diese kursorische Skizzierung veranschaulicht die mögliche Vielfalt der Körperbilder bzw. der Körperthematisierungen im Diskurs um den pädagogischen Körper im schulischen Raum und zeigt, inwieweit sich Prozesse der Interaktion von Lehr- und Lernkörpern durch interdisziplinäre Bezüge neu denken lassen. Werden die Verflechtungen der Körperdiskurse in unterschiedlichen

doi.org/10.35468/6009-13

Theorietraditionen explizit gemacht und hinsichtlich ihrer Implikationen für die Thematisierung des Verhältnisses von Körper und schulischem Raum systematisch berücksichtigt, wirft diese Perspektivenvielfalt ein neues Licht auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt und lässt sich für die Frage nach der Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit fruchtbar machen. Bildungs- und Erziehungsziele spiegeln sich im schulischen Kontext in der Wahrnehmung des Körpers und in den Praktiken des Umgangs mit dem Körper in interaktiven Lehr-Lern-Prozessen wider. Die Praktiken des Umgangs mit dem Körper in der Schule ebenso wie die Wahrnehmung des Körpers für schulisches Lernen sind kulturell geprägt und gesellschaftlich sanktioniert – und sie unterliegen historischen Veränderungsprozessen. Die Vorstellung eines normierten oder normierbaren Schulkörpers erscheint ebenfalls als Heterotopie. Zu berücksichtigen ist, – das sei an dieser Stelle in Hinblick auf die Grenzen von Wissenstheorie und -praxis bereits angemerkt – dass sich die unterschiedlichen Facetten von Körperlichkeit analytisch zwar trennen und einer systematischen Betrachtung zugänglich machen lassen, in der konkreten Praxis schulischer Realität jedoch zusammenwirken (Stadler-Altmann & Lang 2019: 123f.).

3.2 Raum

3.2.1 Lernraum als Heterotopie betrachtet

In der gebauten Umgebung der institutionalisierten Bildung wird die Foucault'sche Unterscheidung der Räume sicht- und greifbar: Die gesellschaftliche Utopie der *Chancengerechtigkeit* und der *Bildung für Alle* wird durch die kulturell gebundenen Ausdrucksformen von Erziehung und Bildung ins Materiale transformiert. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und Universitäten können so als Ausdruck gesellschaftlicher Ansichten und Entwicklungen, als Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Utopie gedeutet werden, denn in der Ausgestaltung der Räume der institutionalisierten Bildung spiegeln sich gesellschaftliche Veränderungen und Strömungen. Diese Aspekte lassen sich in der Analyse von Schulgebäuden (Böhme & Hermann 2011; Westphal & Jörissen 2013), wie sie auch die historische Schulforschung und die Schulqualitätsforschung anbieten, und in der Analyse von Klassenzimmern, wie sie in der Unterrichtsforschung (Kahlert et al. 2013; Stadler-Altmann 2016; 2015) sichtbar wird, zeigen. Lernwerkstätten als Teil von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen sind dabei nicht explizit benannt, aber in den folgenden Überlegungen wird die Besonderheit der Lernwerkstatt im Kontext von Bildungsinstitutionen gezeigt. Allerdings werden Hochschulen und Universität in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung nur vereinzelt und in letzter Zeit eher unter der Perspektive einer Hochschuldidaktik (Meiners, Ullrich & Stieve 2020) bzw. der Digitalisierungsprozesse (Bußjäger et al. 2019) analysiert. Häufig liegt hier der Fokus noch auf der historischen Entwicklung der Gebäude und deren Nutzung (Beuckers 2015; Seng 2015).

doi.org/10.35468/6009-13

Angelehnt an die ethnografische Betrachtung von Gebäuden (vgl. Wietschorke 2017: 241ff.) kann in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum gebauten und umbauten Lehr-Lern-Raum zwischen zwei Zugängen unterschieden werden: Wird der Lehr-Lern-Raum als Abbild sozialer Strukturen betrachtet, wird nach Wietschorke von einer symptomatischen Lektüre gesprochen, da Räume hier als zu Stein gewordene gesellschaftliche Utopie beschrieben und unterschieden werden. Beispiele dafür sind die Arbeiten von Kemnitz (2001), Blömer (2011) und Luley (2000). Eine zweite Perspektive fokussiert auf die soziale Effektivität von Lehr-Lern-Räumen und zeigt die Möglichkeiten und Grenzen einer Raumnutzung für Lehr-Lern-Prozesse auf, wie z. B. in den Arbeiten von Daniels (2018), Woolner (2010) und Stadler-Altmann (2013; 2015; 2018).

3.2.2 Heterotopie der Hochschullernwerkstatt

Wird der Lehr-Lern-Raum nun als Heterotopie verstanden, dann verbinden sich in dieser Betrachtungsweise beide Perspektiven auf Schule bzw. Hochschule als (idealer) Ausdruck und (reale) Voraussetzung für Lehr-Lern-Prozesse einer Gesellschaft. Wenn Schulgebäude als Manifestation einer gesellschaftlichen Utopie von Erziehung und Bildung gesehen werden, dann sind Klassenräume und damit auch Lernwerkstätten eine Konkretisierung in Bezug auf die soziale Praxis des Lehrens und Lernens, auch wenn Veränderungen der gesellschaftlichen Utopie sich nur langsam bzw. zeitverzögert in der Gestaltung und Nutzung des Klassenraums, respektive einer Lernwerkstatt zeigen. So dominiert nach wie vor die frontale Ausrichtung der Sitzpositionen der Schülerinnen und Schüler, obwohl reformpädagogische Strömungen des letzten Jahrhunderts die Vorstellungen zum Lehren und Lernen im Klassen- und Schulraum geändert haben (Göhlich 2013: 31). Kahlert et al. (2013: 15) formulieren deswegen die Forderung, dass sich die bauliche Gestaltung von Schulen und Klassenräumen anpassen müssen. Lernwerkstätten sind per se als Gegenentwurf und Utopie eines anderen Lernens gestaltet, werden aber durch ihre (Be-)Nutzung ebenso zu einer Heterotopie und sei es nur, weil sich der ideale Gedanke der Lernwerkstattarbeit an den realen Schranken der Bildungsinstitution bricht.

Die „Bedeutungsimmanenz der materialen Raumordnungen in pädagogischen Handlungsfeldern“ (Böhme, Flasche & Hermann 2016: 62) sollte sich dann in der jeweiligen sozialen Praxis des Lehrens und Lernens zeigen, wie dies in der pädagogischen Morphologie durch kartierbare Bewegungs- und Interaktionsmuster versucht wird (vgl. Horne Martin 2002; Stadler-Altmann 2018; 2013). Eine Lernwerkstatt kann hier als eine Manifestation einer pädagogischen Überzeugung interpretiert werden, die in ihrer pädagogischen Praxis von dem traditionellen Lehr-Lern-Handeln abweicht und utopische Elemente explizit einbezieht. Analog kann so auch für eine Hochschullernwerkstatt im Raum und in den Räumen einer Universität argumentiert werden.

doi.org/10.35468/6009-13

Beide erziehungswissenschaftliche Sichtweisen, die der symptomatischen Lektüre und die der sozialen Effektivität des Lehr-Lern-Raums, beschreiben einen pädagogischen Raum als Ausdruck der gesellschaftlichen Utopie von Erziehung und Bildung und den damit verbundenen Vorstellungen von Lehren und Lernen. „Gemeinsam ist diesen Raumentwürfen eine starke Differenzmarkierung zwischen einer pädagogischen Innenwelt und einer gesellschaftlichen Außenwelt, in der nicht oder weniger gut pädagogisch agiert wird. Pädagogische Räume werden so als Gegenwelten und damit als Heterotopien konzipiert (Foucault 2005; Herrmann 2013), jedoch unterschiedlich begründet“ (Böhme et al. 2016: 65).
Nicht als Gegenwelt, sondern als mit Bedeutung aufgeladener Raum, lässt sich die Heterotopie der Lernwerkstatt besser als Illusions- bzw. Kompensationsheterotopie (Foucault 1967/1993: 45) fassen, die als Raum der Schule bzw. der Hochschule eine bestimmte Funktion hat und – bezogen auf unterschiedliche Reflexionsebenen – das Lehren und Lernen in der Lernwerkstatt beschreibt. Dieser Funktionszusammenhang lässt sich in einer erziehungswissenschaftlichen Fokussierung und im dazugehörigen gesellschaftlichen Kontext ablesen (s. Tab. 1). Ergänzt sind hierbei die jeweiligen Ausprägungen bzw. Umsetzungsmodi in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt.

Tab. 1: Reflexionsebenen zum Raum ‚Lernwerkstatt‘

Ebene	Fokussierung	Kontext	(Hochschul-) Lernwerkstatt
(1) grundlagen-theoretische Reflexion	Raum im erziehungsw. Diskurs	Spatial turn	„Moderater Konstruktivismus“ (Reich 2008) Lernwerkstatt als Raum
	Dimensionen	Äußere, räumliche Bedingungen Innere Wahrnehmungen des Raumes	Pädagogische Werkstattarbeit
(2) Anwendungs-orientiert-strukturelle Reflexion	Umgang mit und Gestaltung von Raum: „pädagogischer Raum“ & „Lernumgebung“	Qualität & Organisationskultur	Raumkonzept & -gestaltung
	Ebenen (Gouvernance, Institution, Logistik)	Bildungssystem Einzelne Universität // Schule Bedingungen organisierten Lehrens & Lernens	Verortung im institutionalisierten Bildungsgang: • Schullaufbahn • Studienstruktur

doi.org/10.35468/6009-13

(3) **praxisorientiert-handlungsleitende Reflexion**	Funktion, Intention, Wirkung	Studium // Schulpflicht Lehren und Lernen als Tätigkeit	Lernbegleitung Lehre, Forschung & Praktika
	Handlungen im Raum	Lehr-Lernprozesse	Rolle der Lernenden & Lehrenden
(4) **Philosophisch-kritische Reflexion**	Utopie des Lehrens und Lernens	Gesellschaftliche Diskussion um Erziehung und Bildung	Didaktische Räume Diskurs um Lehrendenbildung
	Effektivität & Effizienz	Universitätsentwicklung, PISA, Ganztagsschulen	Didaktisierung der Räume Kompetenzen im Lehrberuf

(adaptiert nach: Stadler-Altmann & Lang 2019: 130)

Vergessen werden darf nicht, wie es auch Foucault selbst betont, dass Schule, Universität, Lehren und Lernen nicht in neutralen Räumen stattfinden:

> „Wir leben nicht in einem leeren, neutralen Raum. Wir leben, wir sterben und wir lieben nicht auf einem rechteckigen Blatt Papier. Wir leben, wir sterben und wir lieben in einem gegliederten, vielfach unterteilten Raum mit hellen und dunklen Bereichen, mit unterschiedlichen Ebenen, Stufen, Vertiefungen und Vorsprüngen, mit harten und mit weichen, leicht zu durchdringenden, porösen Gebieten. […] Unter all diesen verschiedenen Orten gibt es nun solche, die vollkommen anders sind als die übrigen, Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume." (Foucault 1966/2017a: 9f.).

3.3 Verschränkung der Perspektiven: ein Zwischenfazit

Die Bedeutung von Körper und Raum für ein Verständnis von Interaktionen in Lernwerkstätten zeigt sich insbesondere in der Verschränkung der zuvor skizzierten Perspektiven des Körperdiskurses in der Erziehungswissenschaft (Lang 2015; 2017) und der erziehungswissenschaftlichen Raumbetrachtung (Stadler-Altmann 2015; 2016). Diese Verschränkung der Perspektiven ist konzipiert als „ein Spiel der Blicke, um die Art, wie wir unser Blickfeld in der Beobachtung eines Forschungsobjekts scharfstellen, um die analytischen Optiken, die wir je nach methodologischem und theoretischem Terrain, auf dem wir uns bewegen, einsetzen. […] Was also sehen wir, wenn wir unsere Blicke kombinieren?" (Huffschmid & Wildner 2009: o.S.).

Es zeigt sich: sowohl Körper als auch Raum sind facettenreich, vielschichtig und mehrdimensional. Zwar können institutionalisierte Räume der Erziehung und Bildung – wie z. B. die Schule oder die Lernwerkstatt – durchaus als Gegenraum, als Heterotopie gesehen werden. Aber, auch wenn sich in Schule eine gesellschaftliche Utopie baulich manifestiert und menschliche Körper als Teil einer gesellschaftlichen

doi.org/10.35468/6009-13

Vorstellung von Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen geformt werden, darf nicht übersehen werden, dass auch in dieser Perspektive Schule und Unterricht unterkomplex betrachtet werden. Wenn aus pädagogisch-anthropologischer Sicht Begrifflichkeiten wie *Schul-Körper* und *Lern-Körper* kritisch hinterfragt werden, dann wird gleichzeitig die Positionierung dieser Körper in der Heterotopie Schule in Frage gestellt. Eindimensionale Betrachtungen des Körpers im Schulraum werden aufgedeckt und gleichzeitig *verunmöglicht*. Wenn aus schulpädagogischer Perspektive die Architektur der Schule und des Klassenzimmers analysiert wird, dann zeigen sich Interaktions- und Bewegungsmuster, die als Erklärungsmöglichkeiten für erfolgreiches Lehren und Lernen gesehen werden können. Allerdings kann „empirische Forschung […] nur einen Ausschnitt der Unterrichtskomplexität und der Interaktion zwischen Körper und Raum im Unterrichtsgeschehen in den Blick nehmen." (Stadler-Altmann 2013: 187).

4 (Hochschul-)Lernwerkstatt im Spiegel der Denkfiguren Interaktion und Heterotopie

Die genutzten Denkfiguren der Interaktion und der Heterotopie könnten an sich schon einen erklärenden Mehrwert zum Phänomen der (Hochschul-)Lernwerkstatt haben, wenn das kommunikative Handeln bzw. die körperliche Interaktion in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt mit dem soziologisch-philosophischen Ansatz der Heterotopie des Raumes verknüpft wird. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Verschränkung der Perspektiven der Pädagogischen Anthropologie und der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung erweitert. Dabei sollen zum einen die raumtheoretischen Engführungen (Kessl 2016) vermieden und zum anderen der Negation des Körpers zugunsten des Geistes in institutionalisierten Räumen der Erziehung und Bildung, wie z. B. insbesondere der Schule und der Universität, entgegengewirkt werden.
Entlang der sechs Merkmale einer Heterotopie nach Foucault (1966/2017a) wird der *Topos Lernwerkstatt* im Kontext der sozialen Interaktion des Lehrens und Lernens in einer (Hochschul)- Lernwerkstatt verhandelt: Gesellschaft bringt Heterotopien unterschiedlichster Art hervor, denn so werden nach Foucault Charakteristika und Merkmale erzeugt, die eine Gesellschaft kennzeichnen: „Es gibt wahrscheinlich keine Gesellschaft, die sich nicht ihre Heterotopie schüfe. Hier handelt es sich ohne Zweifel um eine Konstante aller menschlichen Gruppen. Aber in Wirklichkeit können die Heterotopien äußerst vielfältige Formen annehmen und tun dies auch" (Foucault 1966/2017: 11). Die gesellschaftlichen Institutionen Schule und Universität entsprechen diesem ersten Grundsatz, denn Schulen und Universitäten werden in einer gesellschaftlichen Kultur etabliert, eingerichtet und ausgestattet. Das wird nicht nur sichtbar in der jeweiligen Organisation, sondern auch in der Architektur sowie im Umgang mit den Körpern

doi.org/10.35468/6009-13

in Schule und Universität. Die sozialen Interaktionen, die in einer Lernwerkstatt möglich sind, sind durch gesellschaftlich geteilte Vorstellungen einer pädagogischen Werkstattarbeit gekennzeichnet. Im Falle der (Hochschul-)Lernwerkstatt als eine Gegenwelt zu der sie umgebenden, vordergründigen Normalität des Lehrens und Lernens in Schule bzw. Universität.
Im Zuge gesellschaftlichen Wandels verändern sich auch die Heterotopien einer Gesellschaft. Foucault spricht hier nicht nur von einem Wandel, sondern definiert dies schärfer als Auflösung bzw. Erneuerung einer Heterotopie: „Im Laufe ihrer Geschichte kann jede Gesellschaft ohne weiteres bereits geschaffene Heterotopien wieder auflösen und zum Verschwinden bringen oder neue Heterotopien schaffen" (Foucault 1966/2017: 14). Blickt man in die Geschichte und die Theorie der Schule bzw. der Universität, wenn auch nur im Kontext der westeuropäisch geprägten Gesellschaften, dann werden diese Veränderungen, gerade in der Diskussion um Bildung (Tenorth 2020) sichtbar. Schule und Universität sind gesellschaftlichen Strömungen unterworfen, werden reformiert und auch als Ganzes in Frage gestellt bzw. verworfen (Link et al. 2003). Zudem ändern sich Funktion und Intention der bereits existierenden Heterotopie Schule bzw. Universität. Allerdings bleibt die Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung in einer Gesellschaft auch dann bestehen, wenn Schule und Universität als solche und damit ein ‚Schulkörper' und ein ‚Universitätskörper' abgelehnt werden. Beispiele dafür finden sich in der mit der Etablierung der Schule beginnenden und nach wie vor emotional aufgeladenen Schulkritik (Reichenbach 2014) sowie in entsprechenden reformpädagogischen Konzepten (Oelkers 2005). Entsprechende kritische Auseinandersetzungen mit der Bildungsinstitution Universität (Liesner & Sanders 2005) finden sich hinsichtlich der Entwicklung der Aufgaben von Universität (Ortega y Gasset 1930/1952), in der Frage nach der Professionalisierung in und durch Universitäten (z. B. Reizs & Stock 2010) sowie in aktuellen Überlegungen zur virtuellen Universität (Frey & Beste 2020). Lernwerkstätten in Schulen und in Universitäten sowie Hochschullernwerkstätten repräsentieren eine Gegenwelt zu gewohnten Lehr-Lern-Prozessen, indem in Lernwerkstätten differente Möglichkeiten des Lehrens und Lernens herrschen. So gesehen ist die pädagogische Werkstattarbeit eine Verführung zum Wandel der sozialen Interaktion im institutionalisierten Kontext des Lehrens und Lernens.
In Schule und Universität werden mehrere verschiedene Räume und Platzierungen – sichtbar durch Körper, Körperbetrachtungen und Körperpositionierungen – in einem Punkt zusammengelegt. Daraus entsteht ein Ort, der unterschiedliche Räume beinhaltet, die nicht nur durch eine konkrete Zuschreibung, z. B. als Labor oder Turnhalle, unterschieden sind, sondern auch durch unterschiedlichste Verhaltensweisen definiert werden. Zum Teil überlagern sich diese eingeforderten Verhaltensweisen und erzeugen damit mehrere Räume an einem Ort, wie es Foucault im dritten Grundsatz festhält: „in der Regel bringen Heterotopien an

doi.org/10.35468/6009-13

ein und demselben Ort mehrere Räume zusammen, die eigentlich unvereinbar sind.“ (Foucault 1966/2017: 14). Die Unvereinbarkeit der Räume im Ort Schule bzw. Hochschule/Universität lässt sich anhand der Zuschreibungen, die die in der jeweiligen Bildungsinstitution agierenden Menschen machen, zeigen. Die Bezeichnung „Mein Klassenzimmer“ beinhaltet ganz unterschiedliche Inhalte, je nachdem von wem und in welchem Kontext diese Aussage getroffen wird. Für Schülerinnen und Schüler ist „mein Klassenzimmer“ zum einen der öffentliche Raum des Lernens, zum anderen auch ein privater Raum, ein Zuhause, in dem sie sich als Gruppe finden und ihre eigenen Regeln aufstellen (Hasse 2022). Das Private kann im öffentlichen Raum nur teilweise ausgelebt werden und der private Raum wird nur selten öffentlich zugänglich gemacht. Ähnliche Befunde lassen sich für die Kontextualisierung einer Universität und der Raumnutzung durch Studierende finden, wie sie Eichholz und Kunz (2012: 68) beschreiben und wie sie von Stadler-Altmann und Winkler (2021: 124) auf den Raum der Bibliothek und den Raum der Hochschullernwerkstatt übertragen wurden.

Die gesellschaftlichen Institutionen der Schule und der Universität vereinnahmen einen großen Teil des Lebens eines Kinds, eines Jugendlichen bzw. eines jungen Erwachsenen. Schule und Universität sind mehr oder weniger an diese Zeitabschnitte gebunden und durchdringen damit eine Biografie bzw. einen Lebenslauf. Deutlich wird die Zeitlichkeit, der (Um-)Bruch und die Heterochronie der Schule bzw. der Universität, wie es Foucault in seinem vierten Grundsatz festhält: „Es zeigt sich, dass Heterotopien oft in Verbindung mit besonderen zeitlichen Brüchen stehen. Sie sind, wenn man so will, mit den Heterochronien verwandt“ (Foucault 1966/2017: 16). Wird die zeitliche Rhythmisierung eines Schultages bzw. eines universitären Studientages betrachtet, dann entsteht in Hinblick auf eine (Hochschul-)Lernwerkstatt eine doppelte “Heterochronie” (Foucault 1966/2017: 16): Zum einen ordnet sich die Nutzung der (Hochschul-)Lernwerkstatt in den zeitlichen Rhythmus der sie umgebenden Institution ein, zum anderen werden in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt Zeitfenster geöffnet und zeitliche Abfolgen durchbrochen, da nicht der Zeitplan des Lehrenden, sondern der Lern- bzw. Studienrhythmus der Lernenden berücksichtigt wird. Noch deutlicher als Schule und Universität an sich entspricht also die Hochschullernwerkstatt einer Heterochronie, die mit der Heterotopie des Lehrens und Lernens in enger Verbindung steht.

Mit Ritualen zum Schulanfang und zum Schulabschluss in der Schule sowie mit Ritualen des Studienbeginns und des Studienabschlusses an einer Universität werden typische Öffnungs- und (Ab-)Schließungsmechanismen nach außen demonstriert und als private, aber gesellschaftlich bedeutsame Feste inszeniert. Sichtbar wird hier der fünfte Grundsatz zur Beschreibung einer Heterotopie: „Als fünften […] Grundsatz der Heterotopologie möchte ich die Tatsache anführen, dass Heterotopien stets ein System der Öffnung und Abschließung besitzen, welches sie von der Umgebung isoliert. […] man wird dazu gezwungen (das gilt natürlich für das

doi.org/10.35468/6009-13

Gefängnis), oder man muss Eingangs- und Reinigungsrituale absolvieren." (Foucault 1966/2017: 18). Dazu kommt die grundsätzliche Struktur der Schule mit ihrem geregelten und ritualisierten Zugang und Zugehörigkeit (Helsper 2008), die jedoch durch symbolisch aufgeladene Körperinszenierungen von Kindern und Jugendlichen aufgebrochen und angereichert werden kann. In einer (Hochschul-) Lernwerkstatt werden diese Rituale zum Teil unterlaufen. Als Teil der jeweiligen Bildungsinstitution wird eine (Hochschul-)Lernwerkstatt von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden genutzt, die ihren Zutritt zu diesem gesellschaftlichen System erfolgreich erhalten haben. Allerdings öffnen sich (Hochschul-) Lernwerkstätten explizit auch für Menschen, die mit diesem Bildungssystem nur lose oder gar nicht verbunden sind und dies nicht nur zu besonderen Anlässen, sondern zunehmend als prinzipielle Möglichkeit.
Zwischen der idealen Vorstellung einer gesellschaftlich getragenen Bildung und der realen Umsetzung eines gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags lassen sich die Bildungsinstitutionen Schule und Universität einordnen. Letztendlich sind Schule und Universität Illusion und Kompensation ihrer gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben, entsprechend dem sechsten Foucault'schen Grundsatz. Die pädagogische Werkstattarbeit steht hierbei näher am Ideal einer ganzheitlichen, selbstorganisierten und selbstverantworteten Bildung. (Hochschul-)Lernwerkstätten werden damit im Sinne Foucaults zu einer Heterotopie, da sie sich gegenüber den verbleibenden Räumen, z. B. des Privaten und Öffentlichen, behauptet.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurden die beiden Denkfiguren, die der Interaktion und die der Heterotopie auf den Topos (Hochschul-)Lernwerkstatt übertragen. Dafür ist der Zugang über eine theoretische Reflexionsebene, die an sich in Bewegung ist und nicht nach eindeutigen Erklärungen sucht, sondern Denkmöglichkeiten und neue Perspektiven eröffnet, gewählt worden. In diesem Sinne haben die Ausführungen deutlich gemacht, inwieweit die Denkfiguren der Interaktion und Heterotopie sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung genutzt werden können, um die Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen in institutionalisierten Räumen der Erziehung und Bildung systematisch zu betrachten und theoretisch zu rahmen. Ohne die Berücksichtigung von Köper und Raum – sei es als *Räumlichkeit des Körpers* oder als *Körperlichkeit des Raums* (Peskoller 2014) – ist eine pädagogische Werkstattarbeit nicht möglich, da sowohl der Raum als auch der Körper in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt unhintergehbare Voraussetzungen für Lernen, Interaktion und Lehren sind.

doi.org/10.35468/6009-13

Wenn die (Hochschul-)Lernwerkstatt als Gegenraum zu den sie umgebenden Alltagsräumen und Räumen der Bildungsinstitutionen sowie als Realisation einer gesellschaftlich geteilten Utopie gesehen wird, können die Antinomien (Helsper 2006) der modernen, pädagogisch gefassten Lehr-Lern-Prozesse anhand der Realisationen des Körpers und des Raumes verstanden werden. Denn die gesellschaftliche Utopie wird in den Aufgaben und Funktionen der Schule (Fend 2009) sichtbar; das Erziehungs- und Bildungssystem findet seinen Ausdruck im Umgang mit dem menschlichen Körper im gebauten Raum. Damit wird die Verwobenheit von Gesellschaft, Kultur und Institution anhand von Strukturen sichtbar, die eine bestimmte Praxis fordern, im besten Falle eine ideale (Hochschul-)Lernwerkstatt-Kultur und im ungünstigen Fall eine reale (Hochschul-)Lernwerkstatt-Unkultur.
Resümierend lässt sich auf dieser Grundlage festhalten: Ohne Körper und Raum keine (Hochschul-)Lernwerkstatt. Und so unumstößlich diese Feststellung am Ende dieses Beitrags zu stehen scheint, so flüchtig erscheint sie zugleich angesichts der zunächst notgedrungen im Zuge der jüngsten Pandemie-Entwicklung erforderlichen, inzwischen aber immer vehementer angemahnten digitalen Bildungsangebote. Wird die *Hybride Bildung* die Heterotopie der Zukunft?
Wenn die Kultur der Bildung weder über Körper und Raum (Stadler-Altmann & Lang 2021) im Sinne von miteinander agierenden Anwesenden verfügt, stellt sich die Frage wie ein hybrider Bildungsraum konzeptioniert und genutzt werden kann, um nicht von vorneherein dystopisch zu wirken. Das komplexe Wechselverhältnis von sozialer und digitaler Ungleichheit ist im Kontext Bildung kein neues Thema. Aktuell treten allerdings im Zuge der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Erlasse die Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe, Teilhabe an Bildung und Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche in prekären Lebensverhältnissen in zugespitzter Form zutage (Lang 2021; Ackeren et al. 2020). Aufgrund der zunehmenden Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten müssen Überlegungen zu hybriden Bildungsräumen als Heterotopie der Zukunft ausdrücklich in den Kontext der Diskussion um *Chancengerechtigkeit* und einer *Bildung für Alle!* gestellt werden.
In diesem Szenario kann pädagogische Werkstattarbeit eine Antwort für zukünftige, hybride Lernräume sein, die nicht als Utopie Unmögliches illusioniert und nicht als Dystopie Mögliches negiert, sondern als Heterotopie den gesellschaftlichen Auftrag der Erziehung und Bildung realisiert und für jeden Menschen individuelle Entwicklungsräume, analog und digital in den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stellt.

doi.org/10.35468/6009-13

Literatur

Abels, Heinz (1998): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.

van Ackeren, Isabell ; Endberg, Manuela & Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die Soziale Bildungsschere wieder schließen. DDS – Die Deutsche Schule (2) 112, 245-248.

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-259.

Bender, Ute (2011): Mittagsmahlzeit an Ganztagsschulen – schulische Esskultur entwickeln. In: Appel S. et al.(Hrsg.) (2011): Jahrbuch Ganztagsschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?. Schwalbach: Wochenschau, 87-93.

Beuckers, Klaus Gereon (2015): Gebaute Bildungspolitik. Die architektonische Entwicklung der CAU. In: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. 350 Jahre Wirken in Stadt, Land und Welt. Kiel, Hamburg: Wachholtz, Murmann Publ., 175-215.

Bilstein, Johannes & Brumlik, Micha (2013): Die Bildung des Körpers. Weihnheim und Basel: Beltz Juventa.

Bourdieu, Pierre (1997): „Ortseffekte". In: Pierre B. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, 159–167.

Breidenstein, Georg; Burkhardt, Sara; Rabe, Thorid; Schöps, Miriam (2020): Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt. In: Kramer K. et al.. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 335-347.

Brumlik, Micha (2014): Interaktion und Kommunikation. In: Wulf, C. . (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 215-225.

Bußjäger, Peter; Keuschnigg, Georg & Schrameck, Christoph (2019): Raum neu denken. Von der Digitalisierung zur Dezentralisierung, Wien: new academic press.

Damasio, Antonio (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List.

Eichholz, Daniela, & Kunz, Alexa Maria (2012): «My Campus Karlsruhe». Zur Rekonstruktion studentischer Raumnutzungsmuster mittels Logbuch-Verfahren. In: Schröteler-von Brandt H. et al. (Hrsg.) (2012): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Transcript, 61–71.

Felson, Richard B. (1985): Reflected appraisal and the development of self. In: Social Psychology Quarterly, 48, 71-78.

Felson, Richard B. (1993): The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In: Suls, J. (Hrsg.) (1993), Psychological perspectives on the self. Vol. 4, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-26.

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen., 2. . Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (1966/2017a): „Die Heterotopien", 3. Auflage. Berlin Shurkamp.

Foucault, Michel (1966/2017b): „Der utopische Körper", 3. Auflage. Berlin: Shurkamp.

Foucault, Michel (1967/1993): „Andere Räume". In Barck K. et al. (Hrsg.) (1993): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, 5. Aufl.. Leipzig: clam-Bibliothek, 34-46.

Frey, Hartmut & Beste, Dieter (2020): Virtuelle Universität, Technik im Fokus. Berlin/Heidelberg: Springer Nature.

doi.org/10.35468/6009-13

Friedrich, Alexander (2011), Bericht zur Tagung „Was sind Denkfiguren? Figurationen unbegrifflichen Denkens in Metaphern, Diagrammen und Kritzeleien“. Workshop, veranstaltet vom Graduiertenkolleg »Schriftbildlichkeit« in Kooperation mit dem International Graduate Centre for the Study of Culture, Freie Universität Berlin, 25.-26. Februar 2011, Verfügbar unter: http://kult-online.uni-giessen.de/archiv/veranstaltungsberichte/bericht-zur-tagung-was-sind-denkfiguren-figurationen-unbegrifflichen-denkens-in-metaphern-diagrammen-und-kritzeleien[letzter Zugriff am 08.07.2021].

Haitzinger, Nicole & Fenböck, Karin (2010): Denkfiguren. Perfomatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden. Berlin: Epodium.

Hasse, Jürgen (2022), Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht. Zur atmosphärischen Programm- und Erlebniswirkung schulischer Räume. DDS – Die Deutsche Schule, 114. Jg., Heft 1, 11-21.

Helsper, Werner (2008), Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1, 63-80.

Helsper, Werner (2006), Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger H. et al. (Hrsg.) (2006): Einführung und Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 15-34.

Huffschmid, Anne & Wildner, Kathrin (2009): Räume sprechen, Diskurse verorten? Überlegungen zu einer transdisziplinären Ethnographie [67 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 10, 3, Art. 25. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903253 [letzter Zugriff am 08.07.2021].

Husseini-Eckhardt, Nushin (2021): Zugänge zu Hybridität. Theoretische Grundlagen – Methoden – Pädagogische Denkfiguren.Bielefeld: transcript Verlag.

Iske, Stephan & Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext sozialer Arbeit. In: Kutscher N. et al. (Hrsg.) (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 115-128.

Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. Zeitschrift für Pädagogik, 62 Heft 1, 5-19.

Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): „Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs“. In: Prüß F. et al. (Hrsg.) (2009): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, 203-214.

Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. DDS – Die Deutsche Schule (4) 111, 379-390.

Lang, Anke (2015): „Lernen“ als Topos im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – paradigmatische Perspektivenvielfalt im Kontext Pädagogischer Anthropologie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2015, 51-67.

Lang, Anke (2017): Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS.

Lang, Anke (2021): Digitalisierung in der Kita – Bildung und Teilhabe für alle Kinder! In: Wunder M. (Hrsg.) (2021): Digitalisierung und Soziale Arbeit – Transformationen, Beharrungen, Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 172-188.

Lefebvre, Henri (1991): The Production of Space. translated by Donald Nicolson-Smith. Oxford: Blackwell.

Liesner, Andrea & Sanders, Otto (2005): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bd. 1 Theorie bilden. Bielefeld: Transkript.

Link, Jörg-W.; Nath, Axel; Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 1, 1-8.

doi.org/10.35468/6009-13

Macha, Hildegard & Fahrenwald, Claudia (2003): Körperbilder zwischen Natur und Kultur. Interdisziplinäre Beiträge zur Genderforschung. Wiesbaden: Springer VS.
Mead, Georg Herbert (1934): Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist. Chicago: University of Chicago Press.
Mead, Georg Herbert (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Meiners, Kathrin; Ullrich, Bernd; Stieve, Klaus (2020), Architektur trifft Hochschuldidaktik – Impulse für experimentelle Hochschulräume durch ein Raumprojekt der TH Köln. In: Heuchemer S. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung. Wiesbaden: Bertelsmann Verlag, 131-139.
Meyer-Drawe, Käte (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink.
Meyer-Drawe, Käte (2004): „Leiblichkeit". In Benner D. (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 603-619.
Ortega y Gasset, Jose (1930/1952): Schuld und Schuldigkeit der Universität. Autorisierte Übersetzung aus dem Spanischen von Helma Flessa. München, Oldenburg: PU.
Pazzini, Karl-Josef (1983): Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz.
Peskoller, Helga (2014): Körperlicher Raum. In: Wulf Ch. (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 395-401.
Reisz, Robert D. & Stock, Manfred (2010): Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung (HoF-Arbeitsbericht 6‘2011). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.
Rittelmeyer, Christian (2014): Architektonischer Raum. In: Wulf Ch. (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 387-394.
Scheunpflug, Annette (2004): „Lernen als biologische Notwendigkeit. Schulkindheit aus der Sicht von naturwissenschaftlicher Anthropologie und evolutionärer Pädagogik". In: Duncker L. et al. (Hrsg.): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer, 172-230.
Seng, Eva-Maria (2015), Auf Stroh sitzend studieren. Zur Geschichte des Hochschulbaus. Forschung & Lehre 22/3, 188-190.
Stadler-Altmann, Ulrike & Lang, Anke (2019): Heterotopie des Lehrens und Lernens. (Schul-) Räume und Körperlichkeit. In: Stadler-Altmann U. et al.(Hrsg.) (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurs zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen/Berlin/Toronnto: Barbara Budrich, 117-137.
Stadler-Altmann, Ulrike & Lang, Anke (2021): Kultur – Raum – Körper: Schule als Heterotopie des Lehrens und Lernens. In: Eger N. et al.(Hrsg.) (2021): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 69-85.
Stadler-Altmann, Ulrike (2010): Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Stadler-Altmann, Ulrike (2013): Lehren und Lernen in der gebauten Umgebung. Anmerkungen zur medialen Nutzung des Klassenraums im Unterricht. In: Westphal K. et al. (Hrsg.) (2013): Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind. Pädagogische Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 176-196.
Stadler-Altmann, Ulrike (2015): The Influence of School and Classroom Space on Education. In: Rubie-Davies C. et al. (Hrsg.) (2015): The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom. London: Routledge, 252-262.
Stadler-Altmann, Ulrike (2016): Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Stadler-Altmann, Ulrike (2021) : Digitale Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Themenheft, 1/21. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

doi.org/10.35468/6009-13

Stadler-Altmann, Ulrike & Winkler, Gerda (2021): Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Hochschullernwerkstatt. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121-136.
Stadler-Altmann, Ulrike & Winkler, Gerda (2019): Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-184.
Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: J.B. Metzler.
Wagner-Willi, Monika (2004): Mikrorituale von Grundschülern – Liminalität und Aktionismus. In: Wulf Ch. et al. (Hrsg.) (2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2, 182-194.
Wietschorke, Jens (2017): Architektur in der Kulturanalyse. Stand und Perspektiven der Forschung. Zeitschrift für Volkskunde, 113, 2, 241-267.
Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Köln: Anaconda.
Zirfas, Jörg (2004). Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

doi.org/10.35468/6009-13

Franziska Herrmann

Studierende und Kinder lernen aneinander – Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden

1 Abstract

Im Zentrum des Beitrags steht die phänomenologische Deskription von Lernerfahrungen in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden unter Bezug auf die Theorie des Lernens *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2010). Basierend auf videografischen Daten werden, in Anlehnung an die Vignettenforschung (Schratz et al. 2012) und an die pädagogisch-phänomenologische Videografie (Brinkmann & Rödel 2016), Momente des Lernens im Zusammentreffen zweier Erfahrungen exemplarisch beschrieben und Potenziale des phänomenologischen Zugangs für die Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten aufgezeigt.

2 Einleitung

Lerntheoretische Verortungen beziehen sich im Kontext von Hochschullernwerkstätten zum einen auf die praktische Ermöglichung von Lernen und zum anderen auf dessen Erforschung. Für die Anregung und Begleitung Lernender bildet das entdeckende Lernen einen zentralen gemeinsamen Bezugspunkt (Wedekind & Schmude 2017: 186). In Forschungsbeiträgen finden sich weitere Lernverständnisse; bisher wenig Berücksichtigung findet dabei das pädagogisch-phänomenologische Verständnis von Lernen *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2010). Der Forschungsfokus liegt im Rahmen der pädagogischen Phänomenologie weder auf dem Ergebnis (was gelernt wird), noch auf der Gestaltung der Lehr-Lernsituation, sondern darauf, wie sich Lernen im Vollzug der Erfahrung zeigt.

Unter der Leitung von Jeanette Hoffmann wurden im TUD-Sylber-Projekt „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ (2016 bis 2019, gefördert durch das BMBF) in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) Didaktische Forschungswerkstätten als deutschdidaktische Seminare im Format forschenden Lernens erprobt (u. a. Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019; Hoffmann in

doi.org/10.35468/6009-14

diesem Band). In Orientierung am Ansatz des selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens von Reitinger (2016) wurde ein Seminarkonzept entwickelt, das forschendes Lernen mit entdeckendem Lernen verbindet, indem Studierende anhand eigener Fragestellungen Lernprozesse von Kindern erforschen. Der Beitrag greift auf Videodaten zurück, die im Kontext des Projektes erhoben worden sind und die das gleichzeitige Tätigsein von Studierenden und Kindern in der LuFo zeigen. Unter der Frage: Wie zeigt sich Lernen als Erfahrung im Rahmen der Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen"? werden am Beispiel des Grundschülers Justus und der Studentin Sandra Einblicke in intersubjektive Lernerfahrungen gegeben.

3 Lerntheoretischer Rahmen – Lernen als Erfahrung

Der Erfahrungsbegriff der pädagogischen Phänomenologie knüpft an der Leibphänomenologie Merleau-Pontys an. Demnach entsteht in der Wahrnehmung von Dingen, von anderen oder des eigenen Leibes eine Verbindung zwischen Subjekt und Welt, die nie unterbrochen ist und die beide stetig miteinander auseinander hervorgehen lässt, „wie auf zwei voreinanderstehenden Spiegeln zwei unendliche Reihen ineinander verschachtelter Bilder entstehen, die in Wahrheit keiner der beiden Oberflächen angehören, da eine jede nur die Replik der anderen ist und infolgedessen beide zusammen ein Paar bilden, ein Paar, das wirklicher ist als jede einzelne von ihnen" (Merleau-Ponty 2004: 183). In diesem Geschehen, in der *Erfahrung* als immerwährender Konstitution von Selbst und Welt, kann sich Lernen ereignen.

Lernen zeigt sich als Entstehung von Sinn sowie als damit einhergehende Veränderung von Erfahrung (Meyer-Drawe 2019: 363f.). Lernen bedeutet *Um*lernen, indem Vorgewusstes von einer neuen Sicht so umgewendet wird, dass es in Vergessenheit gerät (ebd.: 365ff.). Manchmal entsteht es als Enttäuschung bisheriger Erfahrung, was zunächst Hilflosigkeit mit sich bringen kann (Meyer-Drawe 2010: 7f.). In der Interaktion von Menschen, miteinander und mit Dingen, können sich Erfahrungsmöglichkeiten auftun, die Lernen ermöglichen. Jedes Sprechen, jede Geste ist mehrdeutig und trägt auf diese Weise Sinnüberschuss in sich, der bei anderen Antwortmöglichkeiten entstehen lässt (Meyer-Drawe 2019: 373). Lernen ist eine Antwort auf Ansprüche, die der Erfahrung entwachsen, wenn sie ihre Lücken zeigt. Dieses Geschehen betrifft die ganze Person von Lernenden, die als Wissende (immer wieder neu) in Frage stehen (Meyer-Drawe 2010: 13).

doi.org/10.35468/6009-14

4 Forschungskontext

Der Beitrag bezieht sich auf Daten zur Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben (Herrmann 2019). Im Zentrum dieses Seminars stehen Schreibwerkstätten, die mit Grundschulkindern durchgeführt werden und den Studierenden zur Datenerhebung für ihre Forschungsprojekte dienen. Im Vorfeld der Schreibwerkstatt reflektieren die Studierenden im Seminar ihre Rolle als forschende Lernbegleiter*innen und beschäftigen sich mit forschungsmethodischen und forschungsethischen Fragen. Sie sind sie angehalten, sich gegenüber den schreibenden Kindern zurückhaltend zu zeigen, jedoch auf Anfrage der Kinder bzw. je nach situativem Erfordernis Unterstützung zu geben. Den Kindern werden die Studierenden zum Beginn der Schreibwerkstatt als Lernende vorgestellt, die ein Interesse an ihrem Schreiben haben und bei Fragen ansprechbar sind.
Das gewählte Beispiel basiert auf Videoaufnahmen zur Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“ mit einer dritten Klasse. Der Schreibimpuls erfolgte in Form einer Puppenspielgeschichte, in der es um einen kleinen Wolf ging, dem etwas Schreckliches passiert ist. Die Kinder entwickelten im Gespräch Ideen, wie ihm geholfen werden könnte, die im Spiel mit Utensilien verwirklicht wurden. Zuerst durften die Kinder zeichnen, was dem kleinen Wolf passiert sein könnte und anschließend schreiben, was passiert ist und wie ihm geholfen wird.

5 Methodisches Vorgehen

Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an der Arbeit mit Video-Vignetten, wie ich sie im Rahmen meiner Dissertationsstudie zur Erforschung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben entwickelt habe. Method(olog)ische Ankerpunkte bilden Grundannahmen der pädagogisch-phänomenologischen Videografie (Brinkmann & Rödel 2016) und phänomenologischen Vignettenforschung (Schratz et al. 2012) wie auch das Vorgehen von Stenger (2010). Folgende Annahme ist leitend: Erfahrung ist nicht als die Erfahrung rekonstruierbar, die sie gewesen ist (Meyer-Drawe 2010: 14). Erzählung und Reflexion transformieren Wahrnehmungen und Erinnerungen in Sprache und schaffen neue Erfahrungsmöglichkeiten mit den Texten, die auf gelebter Erfahrung basieren. Im Rahmen der phänomenologischen Vignettenforschung wird die sprachliche Gestaltung von Wahrnehmungen der Forscher*innen bewusst genutzt, um Erfahrung durch Texte ‚lebendig' und nachvollziehbar zu machen (Schratz et al. 2012: 14). Auch Videoaufnahmen transformieren Erfahrung und erzeugen in der Rezeption neue Erfahrungen (Brinkmann & Rödel 2016: 9f.). Vor dem Hintergrund, dass die Erforschung von Erfahrung die Transformation und Neuschöpfung von Erfahrung notwendig macht (Rathgeb & Schwarz 2021: 107), folgt das methodische Vorgehen vier Schritten: Zuerst werden Videoaufnahmen von Schreibsituationen ge-

doi.org/10.35468/6009-14

macht, in denen Gesicht und Körper des Kindes, entstehender Text, andere Kinder und begleitende Studierende sichtbar sind und Gesagtes zu verstehen ist. Die Videoaufnahmen werden unter Einbeziehung vielfältiger Wahrnehmungsweisen rezipiert: Neben wiederholtem fokussiertem Anschauen von Sequenzen sind dies z. B. das Nachspüren der Gestimmtheit einer Situation und das Nachahmen von Gesten (Stenger 2010: 109). Im dritten Schritt werden (inspiriert von Schratz et al. 2012) Video-Vignetten geschrieben, die das im Video Wahrgenommene so beschreiben, dass es für andere vorstellbar wird. Die Video-Vignetten werden viertens zur Deskription erweitert, indem durch theoretische Bezüge und variierende Perspektiven Sinn in die Beschreibung eingetragen wird (Brinkmann 2021: 40).

6 Beispiel

6.1 Kontextinformation

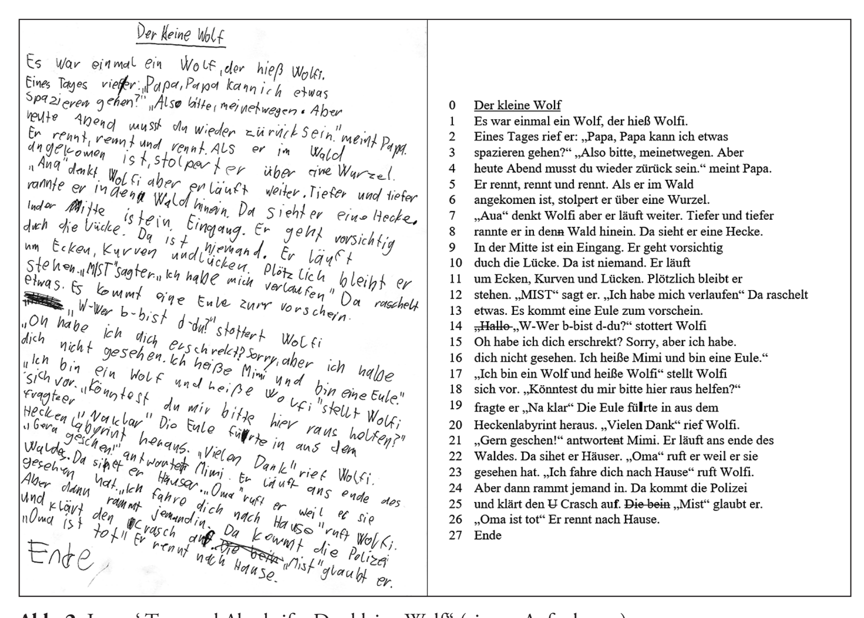
In der Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“ schrieben 19 Kinder an fünf Tischgruppen arbeitend im selben Raum der LuFo, nachdem sie gemeinsam im Nebenraum die Puppenspielgeschichte rezipiert und dazu erzählt hatten. An jedem Tisch saßen zwei Studierende, um die Kinder zu begleiten und zu beobachten. Die folgende Deskription bezieht sich auf eine Videosequenz, die die Schreibsituation an einem der Tische zeigt. Im Fokus der der Deskription stehen Justus[1] und die Studentin Sandra, die Justus beim Schreiben beobachtet und begleitet. Die Schreibzeit umfasste insgesamt 25 Minuten, hier werden die ersten 15 Minuten betrachtet. In den Abbildungen 1 und 2 sind Justus‘ Zeichnungen sowie sein geschriebener Text dargestellt, da diese zum Nachvollzug der Situation relevant sind.



Abb. 1: Justus‘ Zeichnungen (eigene Aufnahmen)

1 Für die Namen des Kindes und der Studentin sind Pseudonyme gewählt.

doi.org/10.35468/6009-14



0 Der kleine Wolf
1 Es war einmal ein Wolf, der hieß Wolfi.
2 Eines Tages rief er: „Papa, Papa kann ich etwas
3 spazieren gehen?“ „Also bitte, meinetwegen. Aber
4 heute Abend musst du wieder zürück sein.“ meint Papa.
5 Er rennt, rennt und rennt. Als er im Wald
6 angekomen ist, stolpert er über eine Wurzel.
7 „Aua“ denkt Wolfi aber er läuft weiter. Tiefer und tiefer
8 rannte er in den~~n~~ Wald hinein. Da sieht er eine Hecke.
9 In der Mitte ist ein Eingang. Er geht vorsichtig
10 duch die Lücke. Da ist niemand. Er läuft
11 um Ecken, Kurven und Lücken. Plötzlich bleibt er
12 stehen. „MIST“ sagt er. „Ich habe mich verlaufen“ Da raschelt
13 etwas. Es kommt eine Eule zum vorschein.
14 ~~„Hallo~~ „W-Wer b-bist d-du?“ stottert Wolfi
15 Oh habe ich dich erschrekt? Sorry, aber ich habe.
16 dich nicht gesehen. Ich heiße Mimi und bin eine Eule.“
17 „Ich bin ein Wolf und heiße Wolfi“ stellt Wolfi
18 sich vor. „Könntest du mir bitte hier raus helfen?“
19 fragte er „Na klar“ Die Eule fülrte in aus dem
20 Heckenlabyrint heraus. „Vielen Dank“ rief Wolfi.
21 „Gern geschen!“ antworte~~nt~~ Mimi. Er läuft ans ende des
22 Waldes. Da sihet er Häuser. „Oma“ ruft er weil er sie
23 gesehen hat. „Ich fahre dich nach Hause“ ruft Wolfi.
24 Aber dann rammt jemand in. Da kommt die Polizei
25 und klärt den ~~U~~ Crasch auf. ~~Die bein~~ „Mist“ glaubt er.
26 „Oma ist tot“ Er rennt nach Hause.
27 Ende

Abb. 2: Justus‘ Text und Abschrift „Der kleine Wolf“ (eigene Aufnahmen)

In der Deskription liegt der Fokus zunächst auf Justus. Erst im zweiten Schritt wird Studentin Sandra näher in den Blick genommen, um die Entstehung beider Erfahrungen in Verflechtung miteinander zu zeigen. Zur Orientierung sind Zwischenüberschriften eingefügt.

6.2 Deskription der Lernerfahrungen

Einen Anfang finden

Justus hat zwei Bilder gezeichnet: eins zeigt ein Labyrinth, das andere einen Autounfall. Beide Bilder liegen auf seinem Platz, dazu ein weißes Blatt. Er beginnt sofort zu schreiben. Rasch entstehen Überschrift und erster Satz. Dann hält Justus inne und fragt mehr sich selbst als die Studentin: „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42]. Er wirft einen kurzen Blick auf seine Faust, in der er die Stifthülle hält. Die Studentin erklärt ihm die Aufgabenstellung, „was ihm passiert ist und dann, wie ihm geholfen wird“ [00:49]. Justus gibt zu erkennen, dass er die Aufgabe kennt: „Genau, ich weiß, aber ich muss aber erstmal, wie er dazu gekommen ist“ [00:53]. Die Studentin nickt. Justus rutscht sich auf dem Stuhl zurecht und begibt sich in eine Schreibhaltung, die an die eines Sprinters im Startblock erinnert. Mit kurzen Unterbrechungen schreibt er die ersten zehn Zeilen, bis zu der Stelle, an der „Wolfi“ durch die Lücke in der Hecke schlüpft. Als der Punkt gesetzt ist, richtet sich Justus auf und stützt den Kopf auf die linke Hand. Unvermittelt greift

er zu den Zeichnungen und holt jene mit dem Labyrinth hervor: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier“ [07:30]. Sein Finger tippt auf das Blatt und zeigt, wo: „neben dem Heckenlabyrinth“ [07:31]. Die Studentin nickt. Mit langem Blick schaut sie zu ihrer Kommilitonin.

Beunruhigung und Zuversicht

Justus schreibt weiter: *Da ist niemand.* (Z. 10) Er lockert die linke Hand, ertastet die Stifthülle und führt sie an seine Lippen. Er verbirgt sie erneut in der linken Faust und schaut zu seiner Zeichnung mit dem Autounfall. Dann schreibt er: *Er läuft um Ecken, Kurven und Lücken*. (Z. 10f.) Obwohl er immer wieder stockt und überlegt, wirkt er getragen von dem Vertrauen, dass ihm seine Geschichte gelingen wird. Er schreibt: *Plötzlich bleibt er stehen. „MIST“ sagt er. „Ich habe mich verlaufen“* (Z. 11f.). Etwas scheint Justus zu beflügeln. Lachend verkündet er: „Ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story“ [10:50]. Diese holprige Formulierung lässt die starke Identifikation von Justus mit seiner Geschichte erahnen. Ein anderer Junge am Tisch erwidert ihm: „Bei mir wird`s keine Story. Da wird`s ein Unglück. Da brannte das Auto an. Punkt.“ [11:01] Diese klare Formulierung, entgegen der Träumerei einer großen Geschichte, scheint Justus zu treffen. Mit Blick zu den Zeichnungen antwortet er mit dünner Stimme: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll. Achso.“ [11:09] Er setzt den Stift wieder auf das Blatt und schreibt weiter: *Da raschelt etwas. Es kommt eine Eule zum Vorschein. Hallo* (Z. 12ff.). Er dreht das Blatt nach links und überkritzelt das *Hallo* (Z. 14). Stattdessen schreibt er: *„W-Wer b-bist d-du? Stottert Wolfi* (Z. 14). Die im Gespräch empfundene Unsicherheit überträgt Justus auf die Figur seiner Geschichte. Stottern scheint ihm vertraut, mit der schriftsprachlichen Darstellung dessen gelingt ihm intuitiv der Ausdruck von Wolfis Unbehagen. Die Eule hingegen antwortet vollkommen unbehelligt: *Oh habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe dich nicht gesehen.* (Z. 15f.)

Finden

Justus hopst auf seinem Stuhl auf und ab und stützt den linken Arm auf; „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen“ [13:58]. Er schaut auf dem Tisch umher. Dann schaut er in die Luft, lockert die Faust und führt die Stifthülle zur Nase. Dabei sagt er: „Mir fällt kein Name ein.“ [14:08] Die Stifthülle unter der Nase aufsetzend ruft er plötzlich „ah“ [14:09] und stürzt sich mit dem Stift auf das Blatt. Von gegenüber gibt ihm sein Klassenkamerad die Empfehlung: „Nimm doch einfach dein Justus oder Mik!“ [14:14] Justus verkündet lächelnd: „Mimi.“ [14:17] Er schreibt sofort weiter: *Ich heiße Mimi und bin eine Eule.“* (Z. 16)

doi.org/10.35468/6009-14

Zusammenfassende Gedanken zu Justus‘ Lernerfahrung

Was als Text auf dem Papier geschrieben so selbstverständlich aussieht, hing im Prozess an einem seidenen Faden, der auch hätte reißen können. Justus‘ Frage zu Beginn „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42] verweist auf einen der Momente des Stockens. Was geschrieben werden soll, war hier noch unbekannt, nicht möglich. Justus musste diesen Moment des Nicht-Wissens eine Zeit lang aushalten, um einer Idee gewahr zu werden und weiter schreiben zu können. Meyer-Drawe weist auf die Notwendigkeit solch unsicherer Situationen für das Lernen hin (Meyer-Drawe 2019: 367). Im Beispiel von Justus sind diese nur kurz, wobei Justus‘ Stimme, vermittelt durch die Videoaufnahme, sein Ringen mit dieser immer wiederkehrenden Unfähigkeit verrät. Wie wird es möglich, dass Justus trotz zeitweiligen Stockens so großes Vertrauen gewinnt, dass er sagt, „ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story“ [10:50]? Justus macht die Erfahrung, dass, wenn er sich dem Schreiben zuwendet, Ideen zu ihm kommen. Dadurch erfährt er sich als Könnender, auch wenn das Können nicht aus ihm allein kommt. Er gewinnt das Vertrauen, dass Schreiben „etwas für ihn ist“. Als er später im Plenum seinen Text vorträgt, tut er dies äußerst liebevoll, als hätte dieser ihm eine außergewöhnlich schöne Erfahrung ermöglicht.

Diese Erfahrung macht er nicht allein. Ganz nah bei ihm sitzt die Studentin Sandra. Sie hört seine Fragen, erinnert an die Aufgabenstellung und bestätigt nickend seinen Anspruch, eine Vorgeschichte zu schreiben. Als Justus einen Namen für seine Eule sucht und laut überlegt, „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen“ [13:58], antwortet Sandra nicht. Justus hat Raum und Zeit, den Namen zu finden und einmal mehr die Erfahrung zu machen, dass die Wörter zu ihm kommen.

Sandra

Ich habe mich gefragt, wie es dazu kommt, dass Sandra auf diese Frage nicht reagiert, da sie in anderen Situationen sehr schnell bei Justus ist, wenn er nur kurz das Schreiben unterbricht. Der Frage nachgehend habe ich das Video noch einmal angeschaut und diesmal nur auf Sandra geachtet. Dabei zeigt sich gleich zu Beginn, dass ihre Sitzhaltung nah an Justus ausgerichtet ist: Sie sitzt über Eck nahe bei ihm, ihr Kopf ist in dieselbe Richtung gewandt und sie blickt, ähnlich wie Justus, oft auf das Schreibblatt. Von Beginn an erwidert sie seine Blicke und sein freudiges Lächeln über entstehende Textteile. Es scheint, als gebe es zwischen ihnen beiden eine Verbindung, die keine Worte braucht. Mehrmals scheinen sich Justus und Sandra gemeinsam über etwas zu freuen. Sandra bewegt ihren Körper kaum. Ihre Haltung ist auf Justus bezogen und weicht nicht ab. Es ist, als wäre sie durch ihre pure Präsenz ein Halt für Justus‘ Schreiben.

In der fünften Minute ändert sie ihre Position. Sie neigt ihren Kopf und fährt sich mit der Hand durch das Haar [04:05]. Sie faltet ein vor ihr liegendes Papier auseinander und beginnt, darauf etwas zu notieren [04:49]. Ihre Schreibhaltung

doi.org/10.35468/6009-14

ähnelt der von Justus. Nachdem Sandra ein paar Worte geschrieben hat, schaut sie sich im Raum um [05:17]. Als Justus seine Schreibhand vom Blatt nimmt und den Blick auf seinen Text freigibt, wendet sich Sandra dem Text zu und liest. Während er weiterschreibt, dreht Sandra ihren Kopf weg und blickt in den Raum. Als er kurz darauf seinen Stift absetzt, ist ihre Aufmerksamkeit gleich wieder bei seinem Text, als wären sie ein Bündnis eingegangen, das sie zur ersten Leserin macht. Während sie liest, *Er geht vorsichtig durch die Lücke.* (Z. 9–10), holt Justus seine Zeichnung hervor und tippt mit seinem Zeigefinger neben das gemalte Labyrinth: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier – neben dem Heckenlabyrinth." [07:30] Sandra nickt ihm zu. Sie weiß, was er meint. Kurz darauf wechselt sie einen langen Blick mit ihrer Kommilitonin, als habe sie Teil an einer großen, wichtigen Sache. Wie an dieser Stelle sind an weiteren Stellen Blickwechsel zwischen Sandra und anderen Studierenden sichtbar. Sie forscht nicht allein, sondern erlebt die Schreibwerkstatt in Verbundenheit mit der Seminargruppe.

In der zehnten Minute stützt Sandra den Arm auf und legt den Kopf auf die Hand. In dieser neuen Position beobachtet sie Justus beim Schreiben. Sie blickt dabei abwechselnd zu Justus und zu seinem Text. Sie scheint jedoch nicht zu lesen, sondern den Vorgang der Formung der Worte auf dem Papier zu betrachten. Dann schaut sie zu einem anderen Jungen am Tisch, der von ihrer Kommilitonin ein neues Blatt erhält. Sie beobachtet die Szene, scheint jedoch unbeteiligt, weit weg. Selbst als der Junge mit lustig verstellter Stimme spricht, schaut sie in seine Richtung, zeigt jedoch keinerlei Reaktion. Erst als Justus fröhlich sagt, „ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story" [10:50], dreht sie ihren Kopf in seine Richtung und lächelt ihm zu. Sie bleibt ihm zugewandt, als er mit dünner Stimme spricht: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll. Achso." [11:09] Doch ihre Reaktion ist minimal, sie lächelt mechanisch, während sie in Gedanken zu sein scheint. Als ein anderer Junge am Tisch laut mitspricht, was er schreibt, vermittelt Sandra ihm ein leises, kaum hörbares „psst" [11:33].

Sandra betrachtet die schreibenden Jungen und lächelt, ihren Kopf immer noch auf die Hand gestützt. So verharrt sie eine Weile, bevor sie sich wieder im Raum umsieht. Man hört fast nichts außer dem Kratzen schreibender Stifte auf dem Papier. Sandra betrachtet die schreibenden Kinder und lächelt immer wieder. Plötzlich lacht sie leise und streicht sich mit ihrer Hand mehrmals über das Haar. Sie scheint von etwas beseelt zu sein. Als Justus kurz darauf nachdenklich fragt: „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen – mir fällt kein Name ein" [13:58], richtet sie kurz ihren Kopf auf, beobachtet ihn und lächelt auf einmal vollkommen glücklich. Sie sieht darin keinen Anlass, ihm zu helfen oder mit ihm zu sprechen. Als er kurz darauf den gesuchten Namen gefunden hat, huscht ein Lächeln über ihr Gesicht und sie schaut weiter entspannt zu, wie die Jungen sich über den Namen unterhalten. Erst als Justus sagt, „hm, was könnte ich jetzt noch schreiben" [14:42], verändert Sandra ihre Sitzhaltung und rückt wieder näher zu Justus, so dass sie seinen Text lesen kann.

doi.org/10.35468/6009-14

Zusammenfassende Gedanken zur Bedeutung beider Erfahrungen füreinander
Sandra begleitet Justus‘ Schreiben, ermutigt und beschützt es durch ihre Präsenz, ihr erstes Lesen und ihr Eingehen auf äußere Störungen. Dabei scheint in ihrer forschenden, beobachtenden Haltung der Schlüssel dafür zu liegen, dass sie eine weitere Rolle einnimmt: als *Hüterin* des Schreibens (Kochan 2011: 261). Diese Rolle wurde im Vorfeld nicht im Seminar reflektiert. Sie entsteht durch Sandras intuitive Antworten auf Ansprüche der Situation. In der Beobachtung und teilnehmenden Erfahrung des Schreibens scheint ihr etwas aufzugehen. Was genau das ist, wissen wir nicht. Es führt jedoch dazu, dass sie Justus Frage nach einem Namen für die Eule unbeantwortet lässt und einfach nur wartet, bis er den Namen findet.

7 Resümee und Ausblick

Im Beitrag wurde vor dem Hintergrund des pädagogisch-phänomenologischen Lernverständnisses eine Interaktionssituation einer Studentin mit einem Kind im Rahmen einer Schreibwerkstatt der LuFo betrachtet. Durch die fokussierte Anschauung sowohl des Schreibens des Kindes als auch des forschenden Lernens der Studentin konnten Berührungspunkte beider Erfahrungen gezeigt werden, die für die Entstehung von Sinn in dieser Situation wichtig sind. Damit zeigt sich das Potenzial des phänomenologischen Zugangs, trotz transformativer Brechungen im Forschungsprozess, die Entstehung von Lernen beschreiben zu können. Was dabei in den Blick gerät, ist nicht nur der Erwerb eines bestimmten Wissens oder Könnens, welches sich als Ergebnis von Lernen – hier als das Bilden von Vertrauen in das Schreiben – festhalten ließe. Das Beispiel zeigt darüber hinaus, wie Lernen als glücklicher Moment im Zusammentreffen zweier Erfahrungen entsteht. In der Situation zeigen sich Ansprüche, die nicht didaktisch intendiert sind und dennoch wesentlich zum Lernprozess beitragen. Justus hätte der Eule keinen Namen geben müssen. Und doch konnte er dadurch die Erfahrung machen, dass die Wörter zu ihm kommen. Sandra hätte Justus‘ Frage „wie könnte die heißen“ [13:58] als Anfrage zur Unterstützung verstehen können, wie dies im Vorhinein im Seminar besprochen worden war. Doch gerade ihre Zurückhaltung bringt den Moment des Findens mit hervor.
Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2010) und die phänomenologische Beschreibung von Lernerfahrungen verändern die Perspektive auf Lernen in Hochschullernwerkstätten – weg von dem ‚wie Lernen sein soll‘, hin zu dem, wie Lernen sich vollzieht. Der Fokus auf dem Vollzug von Lernen stellt den Menschen mit seiner Erfahrung in den Vordergrund, die über didaktische Intentionen hinaus eigene Bedeutungen entfaltet.

doi.org/10.35468/6009-14

Literatur

Brinkmann, Malte (2021): Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In: Symeonidis V. et al. (Hrsg.) (2021): Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck: Studienverlag, 29-46.

Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales (2016): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität Verfügbar unter: http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160 [letzter Zugriff am 30.06.2021].

Herrmann, Franziska (2019): Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-143.

Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska & Schweda, Martin (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen … und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.

Kochan, Barbara (2010): Gedankenwege zum Lernen beim Freien Schreiben. In: Spitta G. (Hrsg.) (2010): Freies Schreiben – eigene Wege gehen, 3. Auflage. Lengwill am Bodensee: Libelle, 218-277.

Merleau-Ponty, Maurice (2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare, 3. Auflage. München: Eugen Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Santalka, 18. Jg., Heft 3, 6-17. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/274136599_Zur_Erfahrung_des_Lernens_Eine_Phanomenologische_Skizze [letzter Zugriff am 30.06.2021].

Meyer-Drawe, Käte (2019): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Brinkmann M. (Hrsg.) (2019): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer, 363-378.

Rathgeb, Gabriele & Schwarz, Johanna F. (2021): Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: Symeonidis V. et al. (Hrsg.) (2021): Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck: Studienverlag, 103-116.

Reitinger, Johannes (2016): Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 37-54.

Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.

Stenger, Ursula (2010): Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In: Schäfer G. E. et al. (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, 103-128.

Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdekkenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

doi.org/10.35468/6009-14

Praktische Einblicke in Interaktionen

Julia Knopf, Fabienne Korb, Anna Mensch, Claudia Polzin-Haumann, Nicole Schröder, Christiane Stein und Adrian Wolter

Digitale Workshops in der Lehrkräftebildung – Chancen und Grenzen der Interaktion im digitalen Raum[1]

1 Relevanz von Digitalisierung und Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Professionalisierung von Lehrkräften

Die Digitalisierung (vgl. zum Begriff De Florio-Hansen 2020: 22ff.) nimmt einen besonderen Stellenwert in unserer Gesellschaft ein, denn unsere Welt „unterliegt einem ständigen, maßgeblich durch technologische Entwicklungen beeinflussten Wandel" (Albrecht & Frederking 2020: 17). Digitale Medien sind – auch oder *vor allem* im Alltag der Schüler*innen – ubiquitär und können im Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben oder gar ganz ausgeblendet werden (vgl. De Florio-Hansen 2020: 13). Vielmehr muss die Digitalisierung auch ein zentraler Bestandteil der Lehrkräftebildung sein, denn der kompetente und professionelle Umgang mit digitalen Medien eröffnet zahlreiche Möglichkeiten der Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen.

Gleichzeitig gewinnt auch das Einbeziehen und Berücksichtigen sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht an Relevanz, insbesondere da in (deutschen) Klassenzimmern Mehrsprachigkeit und -kulturalität längst als Normalfall gelten (vgl. Fürstenau et al. 2003; Dirim & Mecheril 2010; Fereidooni 2011; Göbel & Buchwald 2017; Ivanova-Chessex et al. 2017). In einem Bildungssystem, in dem Sprachen allerdings vor allem nacheinander, ‚nebeneinander' und nicht vernetzt gelernt und gelehrt werden, finden Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik bislang noch nicht ausreichend Beachtung. Die Aktualität und Bedeutung der Thematik spiegeln sich auch in dem unlängst veröffentlichten Positionspapier der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF)

1 Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Vorhaben SaLUt und MoDiSaar werden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1906A und 01JA2035 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

doi.org/10.35468/6009-15

zur Notwendigkeit und Relevanz eines inklusiven (Fremd-)Sprachenunterrichts wider, der die Förderung sprachlicher, inter-/transkultureller und überfachlicher Kompetenzen als selbstverständlich versteht (DGFF 2021; vgl. auch Gerlach & Schmidt 2021).
Vor dem Hintergrund der mit den genannten Entwicklungen verbundenen Herausforderungen, die in einer digitalisierten und sprachlich wie kulturell heterogenen Gesellschaft allgegenwärtig sind, braucht es Aus- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrkräfte. Das Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM) nimmt sich dieses Desiderats an und initiiert im Rahmen der interdisziplinären Workshopreihe *Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten*, deren didaktische Konzeption erstmals im 2020 erschienenen Artikel von Jakobs et al. beleuchtet wurde, einen engen Austausch zwischen Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und bereits praktizierenden Lehrkräften (vgl. Jakobs et al. 2020). Das Lehr-Lern-Atelier (LLA) des ISM bietet dafür den optimalen Interaktionsraum: Die Workshopteilnehmer*innen erproben und evaluieren gemeinsam Unterrichtsszenarien, die den engen Konnex zwischen sprachlich-kultureller Vielfalt und Digitalisierung berücksichtigen. Die Lehrkräfte profitieren dabei von den Anregungen der Studierenden, die wiederum auf den breiten Erfahrungsschatz der praktizierenden Kolleg*innen zurückgreifen können.
Dieser Beitrag zeichnet den Wandel der Workshopreihe nun unter Pandemiebedingungen nach und formuliert erste Gelingensfaktoren für die Gestaltung digital stattfindender Workshops: Ausgehend vom ursprünglichen analogen Format hin zu einem (pandemiebedingten) digitalen Weiterbildungsangebot, das den Herausforderungen der Interaktion im virtuellen Raum adäquat begegnen kann und deren Chancen aufzeigt.

2 (Digitale) Workshopreihe *Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten*

2.1 Aufbau und Konzeption

Im Rahmen der Workshopreihe *Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten* finden drei thematisch interdisziplinär ausgerichtete Workshops statt, die fachwissenschaftliche und -didaktische Grundlagen aus den Bereichen Sprachförderung und Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik praxisnah mithilfe von digitalen Lernanwendungen, beispielsweise von Apps oder webbasierten Tools, behandeln. Die Workshops erfolgen im Teamteaching.
Eine Besonderheit bei der Konzeption der Workshopreihe stellt die Verzahnung aller Phasen der Lehrkräftebildung dar: Lehramtsstudierende aller Schulformen können die Workshopreihe als reguläres Proseminar belegen. Referendar*innen, bereits praktizierende Lehrer*innen sowie weitere Interessierte,

doi.org/10.35468/6009-15

z. B. Hochschuldozent*innen, nehmen an einem oder mehreren Workshops als Fortbildungsveranstaltung teil.
Aus methodisch-didaktischer Sicht verfolgt die Workshopreihe einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz und orientiert sich an der agilen Hochschuldidaktik (Arn 2017: 19ff.). Dabei stehen u. a. die Interaktion und Kommunikation der Teilnehmenden untereinander im Fokus.

2.2 Themenschwerpunkte und Lernziele der Workshops

Die Workshops verbinden die Themen Sprachförderung, Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik sowie Digitalisierung interdisziplinär und fächerübergreifend. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Möglichkeiten der Förderung sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität beleuchtet sowie Möglichkeiten der Verknüpfung mit mediendidaktischen Zielsetzungen durch den Einsatz der o. g. digitalen Anwendungen aufgezeigt, erprobt und diskutiert. Die drei Workshops fokussieren folgende thematische Schwerpunkte, auf die in den nächsten Unterkapiteln näher eingegangen wird:

Tab. 1: Übersicht über die thematischen Workshops

Workshop 1	Sprachen vernetzen im Fremdsprachenunterricht
Workshop 2	Sprachförderung digital
Workshop 3	Interkulturelle Kompetenzen und Umgang mit Heterogenität

2.2.1 Förderung sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität

Dieser Schwerpunkt findet vor allem in den Workshops (1) *Sprachen vernetzen im Fremdsprachenunterricht* und (3) *Interkulturelle Kompetenzen und Umgang mit Heterogenität* zentrale Beachtung.
Im Rahmen des Workshops (1) *Sprachen vernetzen im Fremdsprachenunterricht* steht, neben Konzepten aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik (für einen Überblick vgl. z. B. Meißner 2019), die Interkomprehension im Fokus. Dabei handelt es sich um ein plurales Lehr-/Lernkonzept (vgl. Melo-Pfeifer & Reimann 2018) zur Vermittlung von Strategien für das Mehrsprachenlernen, welches auf dem Verstehen von nahverwandten, nicht formal erlernten Sprachen basiert. Interkomprehensives Arbeiten beginnt zunächst mit der Förderung der rezeptiven Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen), bevor auch produktive Kompetenzen erarbeitet werden können. Einen Ansatz zur systematischen Erschließung von (Hör-)Texten in romanischen Sprachen legen Klein und Stegmann (2000) mit dem EuroComRom-Konzept vor. Gerichtet an deutschsprachige Muttersprachler*innen, die bereits Kenntnisse von mindestens zwei Sprachen, oft Englisch und Französisch, vorweisen, werden die beiden Sprachen gezielt als Brückensprachen genutzt, um transferbasierte Erschließungsstrategien in Form

doi.org/10.35468/6009-15

der sogenannten sieben Siebe zu vermitteln und zunächst rezeptive Kompetenzen in allen romanischen Sprachen zu entwickeln. Daran anschließend ist auch die Entwicklung produktiver Kompetenzen möglich und gewinnt v. a. in neueren Studien zunehmend an Bedeutung (vgl. auch Reissner 2007; Ollivier & Strasser 2013; Reissner 2014; Reissner & Schwender 2019; Korb & Schwender 2020). Auf Basis der skizzierten theoretischen Grundlagen, die bereits mithilfe verschiedener digitaler Angebote, wie dem Sammeln der Ziele des Mehrsprachenlehrens und -lernens mithilfe eines *etherpads* oder dem Zusammenstellen einer Galerie mit Sprachenporträts der Teilnehmenden via *padlet*, aufbereitet werden, folgen das Erproben, Selbsterstellen und Diskutieren von praktischen Beispielen für das sprachenübergreifende Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Dies beinhaltet z. B. das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener *h5p*-Aufgabenformate mithilfe eines mehrsprachigen Märchens.[2]
Der inhaltlich im Vergleich zu Jakobs et al. (2020) neu konzipierte Workshop (3) *Interkulturelle Kompetenzen und Umgang mit Heterogenität* zielt darauf ab, im Sinne einer auf die Bedürfnisse der postmigrantischen Gesellschaft zugeschnittenen Mehrkulturalitätsdidaktik neue Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität und interkultureller Kompetenz zu eröffnen und entsprechende Handlungskompetenzen für den Unterricht zu schulen.[3] Aufgrund ihrer besonderen Relevanz im Fremdsprachenunterricht wird die intersektionale Verknüpfung sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität in den Fokus gerückt. Dabei wird von einer Reflexion des Begriffes ‚Heterogenität' als einem Ergebnis sozialer Konstruktionen und der Aushandlung zwischen Personen ausgegangen (vgl. dazu den Begriff des ‚doing differences' nach Fenstermaker & West 2001). Heterogenität wird demnach im schulischen Raum wesentlich miterzeugt durch schulstrukturelle Bedingungen, pädagogisch-didaktisches Handeln, schulische Leistungskonzepte und Einstellungen von Lehrkräften (vgl. Budde 2018).
Mittels einer von den Referent*innen digitalisierten Version der Übung ‚Power-Flower' (vgl. Reddy 2019), die aus dem Bereich der Differenzsensiblen Pädagogik stammt, wird zunächst ein Bewusstsein für verschiedene Differenzkategorien geschaffen und aufgezeigt, wie die intersektionale Verknüpfung mehrerer Kategorien (z. B. Hautfarbe, Geschlecht und Herkunftsland) zu Privilegierung und Macht bzw. Benachteiligung und Ohnmacht in der Gesellschaft führen kann. Durch den Einsatz eines digitalen Whiteboards (hier: *Google Jam),* das als kollaboratives Tool das gemeinsame und zugleich anonyme Schreiben und Zeichnen

2 Für eine ausführlichere Abhandlung ausgewählter Beispiele aus dem Workshop vergleiche Jakobs et al. (2020) und für ein konkretes Beispiel für die Verbindung von sprachenvernetzendem Lehren und Lernen und digitalen Tools Korb & Schwender (2019).

3 Dieser Workshop wurde im Wintersemester 2020/21 nicht nur erstmals volldigital durchgeführt, sondern auch inhaltlich-konzeptionell im Verhältnis zu früheren Durchführungen weiterentwickelt (vgl. Jakobs et al. 2020).

ermöglicht, können alle Teilnehmenden eindrücklich und zugleich Gesicht wahrend beobachten, wie sich ein Großteil der Personen aus der (angestrebten) Berufsgruppe am inneren Blütenblatt ansiedelt – und sich damit in einer Situation der Privilegierung im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Gruppen befindet.[4] Der kooperative Prozess dieser Sensibilisierung und Reflexion über die Gruppenkonstitution schafft eine Vertrauensbasis unter den Teilnehmenden, die wiederum den interaktiven und kooperativen Lernprozess stärkt (vgl. Werler 2018: 84ff.)

2.2.2 Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen

Damit Schüler*innen die Möglichkeit und Chance, „verschiedene und neue Lehr-Lern-Wege kennenzulernen und zu beschreiten“ (Schüller et al. 2021: 22), nutzen können, bedarf es fundierter digitalisierungsbezogener Kompetenzen auch aufseiten der (angehenden) Lehrkräfte (vgl. Schüller et al. 2021: 20; De Florio-Hansen 2020: 10). Da für den kompetenten und professionellen Umgang mit digitalen Medien allerdings auch die Überzeugungen und Einstellungen der (angehenden) Lehrer*innen bzgl. der Digitalisierung entscheidend sind (vgl. Schüller et al. 2021: 20), befasst sich der Workshop (2) *Sprachförderung digital* schwerpunktmäßig mit diesen Themen. Dort werden u. a. zwei grundlegende Positionen zur Digitalisierung zur Diskussion gestellt: Die Teilnehmer*innen setzen sich reflektiert damit auseinander, ob der Einsatz digitaler Medien einen Mehrwert (gegenüber dem Einsatz analoger/‚traditioneller‘ Medien) voraussetzt (vgl. zum Begriff des Mehrwerts Krommer 2019a; Krommer 2019b; De Florio-Hansen 2020: 30; Albrecht & Frederking 2020: 21) oder vielmehr von einer Kultur der Digitalität (vgl. zum Begriff der Kultur der Digitalität Stalder 2016; Albrecht & Frederking 2020: 18f.) ausgegangen werden muss, in der „Medien nicht nur Lerninstrument“ (Knopf & Nagel 2020: 47) sind, sondern als den Lehr-Lern-Prozess – und die Gesellschaft und Kultur allgemein(!) – maßgeblich beeinflussende Faktoren angesehen werden müssen (vgl. Albrecht & Frederking 2020: 21). Die Workshopbesucher*innen erkennen in diesem Kontext, dass analoge Medien nicht etwa durch digitale ersetzt werden sollen, sondern dass durch den Einsatz digitaler Medien – neben der Relevanz für den Alltag der Schüler*innen – ganz neue Zielkategorien des Lernens (vgl. hier z. B. das 4K-Modell der OECD und die Kompetenzen in der digitalen Welt der KMK 2017 und 2021) erschlossen werden können (vgl. De Florio-Hansen 2020: 108f.). So erhält der Einsatz digitaler Medien – beispielsweise von Augmented Reality beim individualisierten Auf- und Ausbau von Wortschatz im (Fremd-) Sprachenunterricht (vgl. Knopf et al. 2020: 138) – einen *Eigen*- statt *Mehr*wert, weil er sich nicht an bestehenden analogen Individualisierungskonzepten messen

4 Nicht nur Benachteiligung, sondern auch die Zuschreibung von Privilegien kann mitunter unangenehme Gefühle hervorrufen, wie etwa Abwehrhaltung, Scham, Ablehnung des Konstrukts oder Schuld (vgl. Ogette 2020: 27ff).

doi.org/10.35468/6009-15

muss, sondern durch den Technologieeinsatz eine neue Kategorie der Individualisierung eröffnet wird. Die digitalen Medien werden demnach „im Verbund mit herkömmlichen Medien" (De Florio-Hansen 2020: 109) gesehen, damit ausgehend von dieser Grundlage entsprechende Lehr-Lern-Szenarien entwickelt werden können, die nicht durch die Ersetzung, sondern die Erweiterung und Neubestimmung des „bereits bestehenden medialen Fundamente[s]" (Frederking et al. 2018: 80) einen individualisierten Unterricht im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt ermöglichen. Hierbei erweist sich die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrkräften als zentral, da sich so innovative Konzepte in einem Verbund aus Theorie und Praxis erarbeiten lassen: Studierende können Erkenntnisse zum Lehren und Lernen mit digitalen Angeboten aus universitären Lehrveranstaltungen nutzen und einbringen, während die Lehrkräfte aus ihrem Praxiserfahrungsschatz schöpfen können. Durch die gemeinsame Diskussion zentraler Herausforderungen und Chancen im Kontext der Digitalisierung aus unterschiedlichen Perspektiven ergeben sich so vielversprechende Umsetzungsideen für einen Unterricht unter den Bedingungen der Digitalität, die dann von den Teilnehmer*innen selbst im Anschluss zu ausgereiften Konzepten weiterentwickelt werden können.

3 Herausforderungen und Chancen der digitalen Interaktion

Durch die pandemiebedingte Umstellung der Workshopreihe zu einem reinen Onlineformat ergaben sich mit Blick auf die Interaktion der Teilnehmenden verschiedene Herausforderungen im digitalen Raum.

Eines der Hauptprobleme waren die unterschiedlichen technischen Voraussetzungen und Ausstattungen der Workshopbesucher*innen. So stellt die Universität des Saarlandes für alle Studierenden und Mitarbeiter*innen seit dem Sommersemester 2020 das Videokonferenztool *Microsoft Teams* bereit. Die Lehrkräfte, die über eine solche Lizenz nicht verfügen, können daher nur über einen Gastzugang teilnehmen, was zu Einschränkungen beim Zugriff auf die bereitgestellten Materialien und bei der Teilnahme an kollaborativen Arbeitsphasen innerhalb von *Teams* führt. Beides wirkt sich in der bisherigen Durchführung hemmend auf einen produktiven Austausch der Workshopbesucher*innen untereinander aus. Ein weiterer Punkt ist das Fehlen von Lizenzen und Endgeräten bei den Teilnehmer*innen. Während im Präsenzworkshop iPads und die entsprechenden (kostenpflichtigen) Apps von den Dozierenden in den Räumlichkeiten des Lehr-Lern-Ateliers zur Verfügung gestellt werden, ist dies im digitalen Format nicht möglich. Hier muss auf kostenfreie Testversionen oder webbasierte Tools umgestellt werden, die häufig nicht die gesamte Palette an Funktionen einer App abdecken.

Darüber hinaus schafft die Umsetzung als Videokonferenz bei allen Teilnehmer*innen ein Klima der Anonymität. Als nachteilig erwies sich dies im

doi.org/10.35468/6009-15

ersten ‚digitalen Durchgang' besonders im Workshop zur digitalen Sprachförderung, der mit 35 Teilnehmer*innen sehr stark besucht war. Durch das Ausschalten der Kamera und des Mikrofons in einer solch großen Gruppe wurden viele Besucher*innen zu passiven Rezipient*innen des Workshops. Eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und eine produktive Interaktion zwischen Studierenden und Lehrer*innen, die aufgrund der Heterogenität der Gruppe (Lehrkräfte aus dem Schuldienst und Studierende) zwingend erforderlich war, fanden dann nur noch sehr eingeschränkt statt.
Wie die skizzierten Bedingungen illustrieren, ist eine 1:1-Umsetzung des analogen Workshops ins digitale Format nicht möglich und auch nicht zielführend. Es bedarf der Ableitung verschiedener Gelingensbedingungen aus den gezeigten Herausforderungen.
Das erste Ziel muss dabei sein, die *Anonymität und Hemmnisse der Teilnehmenden abzubauen*. Dies kann durch Spiele während einer ersten Warm-up-Phase, die das Einschalten der Kamera erfordern, erreicht werden.[5] Eine andere Möglichkeit ist es, die sich einstellende Anonymität produktiv zu nutzen. Gerade für eine Auseinandersetzung mit bestimmten Differenzkategorien wie sprachlicher, ethnischer und kultureller Identität, mit denen Privilegierung und Diskriminierung in Gesellschaft und Schule verknüpft sein können, stellen anonyme kollaborative Tools eine adäquate Möglichkeit für einen offenen Austausch dar. Für die didaktische Konzeption gilt es also, die Lernziele auf Fachbezugsebene und auf der Ebene der Professionalisierung (Medienkompetenz) zu verknüpfen. Kollaborative Arbeitsphasen mit digitalen Schreib-, Zeichen- und Brainstorming-Tools bieten zweierlei Vorteile: Einerseits bilden sie lebensweltliche Prozesse ab, denn digitales Zusammenarbeiten ist aus der heutigen Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken und wird durch das synchrone Produzieren und Erarbeiten von Inhalten der Gruppe im gemeinsamen Tool trainiert. Andererseits bieten viele solcher Tools durch die Möglichkeit der Anonymisierung von Interaktionen einen fördernden Rahmen zur Behandlung sensibler Themen, insbesondere in einem sprachlich, ethnisch und kulturell heterogenen Kursraum oder Klassenzimmer. Neben *Google Jamboard* bieten sich hierfür auch diverse *etherpads*, digitale Pinnwände wie *pinup.com* und Mindmapping Tools wie *Sketchboard* an.
Weiterhin ist es wichtig, die didaktische Konzeption des Workshops an das digitale Format anzupassen. Dies bedeutet eine Reduktion der vorgestellten Tools und Apps auf diejenigen, die sich auch ohne entsprechende Lizenzen oder Endgeräte problemlos testen lassen und Schwerpunkte so zu setzen, dass ein oder zwei besonders geeignete Tools als Best Practice Beispiele – auch wenn sie kostenpflichtig sind – im Detail von den Dozierenden per Screensharing vorgestellt werden.

5 Ideen und Anregungen finden sich beispielsweise hier: https://www.workshop-spiele.de/.

doi.org/10.35468/6009-15

Darüber hinaus ist es sinnvoll, die *Teilnehmer*innenzahl angemessen zu begrenzen*, um die aktive Teilhabe am Workshop zu gewährleisten und der sich einstellenden, im obigen Sinne unerwünschten Anonymität entgegenzuwirken.
Die Durchführung der einzelnen Workshops im *Teamteaching* ist hingegen etwas, das im Digitalen seine besonderen Stärken offenbart. So kann eine*r der Dozierenden referieren und moderieren, während der*die andere sich um technische Belange und Probleme der Teilnehmenden kümmert. Dies beugt einer Überforderung zu Lasten der Inhalte der Workshops auf Seiten der Referent*innen vor.
Eng damit verknüpft ist der *Abbau technischer Hürden* bei den Teilnehmenden. Dazu sollten die zu erprobenden Apps und Tools schon im Vorfeld für die Teilnehmer*innen freigegeben werden. Eine solche Phase des freien Entdeckens ermöglicht das Vertrautwerden *mit* und das frühzeitige Erkennen *von* möglichen Problemen mit einzelnen Anwendungen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, das Data Sharing der für den Workshop verwendeten Materialien aus der Videokonferenz auszulagern, um Schwierigkeiten beim Dateizugriff für Gastteilnehmer*innen vorwegzunehmen.
Um die *Interaktivität* der Workshopbesucher*innen zu *erhöhen,* bietet es sich an, gezielte (Diskussions-)Impulse und kleinere Umfragen in den Workshop zu implementieren. Hier reicht es bereits aus, über die Handhebefunktion Vorwissen zu erheben oder Meinungen abzufragen, um die Teilnehmer*innen aktiv mit einzubeziehen und Mitarbeit und Interaktion immer wieder einzufordern. Auch zusätzliche Tools wie *Mentimeter*, *Tweedback* und *Polleverywhere* können zu einer erhöhten Interaktivität beitragen.
Abschließend ist es wichtig, *konkrete Rollenzuweisungen* unter den Workshopteilnehmer*innen vorzunehmen. Dies hängt damit zusammen, dass der digitale Raum eine Rollendiffusion begünstigt, bei der sich niemand in der Verantwortung sieht, etwas zu sagen oder beizutragen. Indem gezielt Moderatorenrollen nach Praxisphasen zugewiesen, Tandems zwischen Studierenden und Lehrkräften gebildet und Teilnehmer*innen bewusst aufgerufen werden, kann diesem Trend entgegengewirkt werden.

4 Ausblick

Unter aktuellen Pandemiebedingungen zeigt sich: Die Erprobung digitaler Medien profitiert vom Austausch in Präsenz. Demnach gewinnt das Lehr-Lern-Atelier aufgrund der zahlreichen kostenpflichtigen Angebote digitaler Medien besonders an Bedeutung, denn vor Ort können die Teilnehmer*innen bereitgestellte Endgeräte und (kostenpflichtige) Anwendungen nutzen und testen. Zusätzlich stellt die Unerfahrenheit der Seminarteilnehmer*innen im Umgang mit digitalen Medien eine zusätzliche Anforderung an das Weiterbildungsangebot: Es braucht eine enge, individuelle Begleitung und Anleitung der Teilnehmer*innen sowie

doi.org/10.35468/6009-15

einen Austausch untereinander, der in Präsenz gerade aufgrund der Heterogenität der Gruppe besser möglich ist als im Digitalen. Gleichzeitig zeigen die oben definierten Gelingensbedingungen, dass es durchaus möglich ist, ein eigentlich analog konzipiertes Aus- und Weiterbildungsformat ins Digitale zu transformieren. Um eine vergleichbare Interaktion zwischen den Teilnehmenden im virtuellen Raum zu gewährleisten, bedarf es der oben beschriebenen Anpassungen. Gerade um innovativen Austauschformaten und kollaborativen Arbeitsphasen im digitalen Workshop genügend Raum geben zu können, empfiehlt sich eine Vorentlastung durch eine Selbstlernphase mit individueller Lernbegleitung (Inverted Classroom Model, vgl. Arnold et al. 2018, S. 149) bzw. individuellen Sprechstundenangeboten, die im Bestfall auch analog stattfinden kann. So kann der Heterogenität der Vorerfahrungen in der Arbeit mit digitalen Medien entgegengearbeitet werden, da sich alle Lernenden ihrem eigenen Vorbereitungsbedarf entsprechend auf den Workshop vorbereiten und im Workshop selbst der Fokus auf den verschiedenen Lernzielen im Umgang mit digitalen Medien liegen kann. Darüber hinaus bietet die digitale Umsetzung der Workshopreihe gerade für die teilnehmenden Lehrkräfte den Vorteil, dass sie die Workshops nach der Schule flexibel von zuhause aus besuchen können.
All diese Überlegungen zeigen im Hinblick auf die zukünftige Lehrkräftebildung, dass ein Neu- und Umdenken der bislang bewährten Angebote nötig ist, um auf den Erfahrungen im Kontext der Pandemie aufbauend auch langfristig ein flexibles, digitales und interaktives Aus- und Weiterbildungskonzept anzubieten, das als hybrides Format die Chancen analoger und digitaler Veranstaltungen miteinander kombiniert. Um die hier gewonnenen Erkenntnisse weiter vertiefen und entwickeln zu können, ist für das kommende Semester eine umfangreiche Evaluation der Workshopreihe geplant.

Literatur

Albrecht, Christian & Frederking, Volker (2020): Digitale Medien – Digitale Transformation – Digitale Bildung. In: Knopf J. et. al. (Hrsg.) (2020): Deutsch Digital. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-40.

Arn, Christof (2017): Agile Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Budde, Jürgen (2018): Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018), URL: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht [Letzter Zugriff: 22.06.2021]

De Florio-Hansen, Inez (2020): Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Münster/New York: Waxmann.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et. al. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 99-120.

DGFF (2021): Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF), Band 32, Heft 1, 3-9.

doi.org/10.35468/6009-15

Fenstermaker, Sarah & West, Candace (2001): ‚Doing difference' revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft 41), S.236-249.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Wiesbaden: Springer.

Frederking, Volker; Krommer, Axel & Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Fürstenau, Sara; Gogolin; Ingrid & Yagmur, Kutlay (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg: Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.

Gerlach, David; Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF), Band 32, Heft 1, 11-32.

Göbel, Kerstin & Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule. Paderborn: Schoeningh.

Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco & Wenger, Marco (2017): Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (1), 182-194.

Jakobs, Rebecca; Knopf, Julia; Korb, Fabienne; Müller, Ann-Kristin; Polzin-Haumann, Claudia; Schwender, Philipp & Wagner, Eva (2020): Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten. In: Niesen H. et. al. (Hrsg.) (2020): Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben. Tübingen: Narr Francke Attempto, 55-71.

Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.

Knopf, Julia; Ladel, Silke & Weinberger, Armin (Hrsg.) (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer.

Knopf, Julia; Eckle, Jannick & Mosbach, Johanna (2020): Vom WORT zum SCHATZ. Individuelle Wortschatzerweiterung mit Augmented Reality. In: Knopf J. et. al. (Hrsg.) (2020): Deutsch Digital. Band 2: Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 132-138.

Knopf, Julia & Nagel, Michael (2020): (Digitale) Medien und Deutschunterricht. Ein Grundriss der mediendidaktischen Terminologie und empirischen Unterrichtsforschung aus Sicht der Deutschdidaktik. In: Knopf J. et. al. (Hrsg.) (2020): Deutsch Digital. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 47-62.

Korb, Fabienne & Schwender, Philipp (2019): Le français en route plurilingue: Französisch sprachenvernetzend unterrichten mithilfe digitaler Lernangebote. Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch, Band 19, Heft 1, 4-8.

Korb, Fabienne & Schwender, Philipp (2020): Mit Schulprojekten zur (romanischen) Mehrsprachigkeit für das Spanischlernen sensibilisieren und motivieren. Hispanorama, 167, 81-85.

Krommer, Axel (2019a): Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik" bestenfalls trivial ist. In: Krommer A. et al. (Hrsg.) (2019a): Routenplaner #DIGITALEBILDUNG. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: ZLL21 e.V., 63-68.

Krommer, Axel (2019b): Wider den Mehrwert! Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. In: Krommer A. et al. (Hrsg.) (2019b): Routenplaner #DIGITALEBILDUNG. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V., S. 115-123.

Kultusministerkonferenz (2017): „Bildung in der digitalen Welt". Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrate gie_KMK_Weiterbildung.pdf [letzter Zugriff: 30.05.2022].

Kultusministerkonferenz (2021): „Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt'." Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [letzter Zugriff: 30.05.2022].

doi.org/10.35468/6009-15

Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke C. et. al. (Hrsg.) (2019): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 47-52.

Melo-Pfeifer, Silvia & Reimann, Daniel (2018): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.

Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2013): Interkomprehension in Theorie und Praxis. Wien: Praesens.

Reddy, Prasad (2019): ‚Hier bist Du richtig, wie Du bist!' Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA).

Reissner, Christina (2007): Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen: Shaker.

Reissner, Christina (2014): Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland. In: Fernández Amman E. M. et al. (Hrsg.) (2014): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin: Frank & Timme, 207–230.

Reissner, Christina & Schwender, Philipp (2019): Translanguaging et intercompréhension – deux approches à la diversité linguistique? Cahiers de l'ILOB, 10, 205-227.

Schüller, Liane; Bulizek, Björn & Fiedler, Manuel (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Münster/New York: Waxmann.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Werler, Tobias (2018): Workshop-Didaktik for Cooperation in a Contingent World. In: Torgersen G. E. (Hrsg.) (2018): Interaction: 'Samhandling' Under Risk. A Step Ahead of the Unforeseen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 75-90.

doi.org/10.35468/6009-15

Heike Hagelgans und Jaqueline Simon

„Ein Hubschrauberflug auf dem Mars“ – „Lernwerkstatt unterwegs“: Unterstützung des Lernens mit und über digitale(n) Medien in einer Grundschule während der Pandemie

1 Einführung

Im Beitrag wird eine Lernwerkstattarbeit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Kindern einer Grundschule des PRIME-Netzwerkes[1] der Universität während der Corona-Pandemie skizziert, in der Kinder mit der Programmiersprache Scratch erste Einsichten in Algorithmen erlangten. Thematisch knüpft diese an die NASA-Mission “Mars 2020” an, bei der ein Rover einen Helikopter mit sich führt, der das Marsgelände von oben erkunden kann. Für den Unterricht stellt die NASA Material bereit, um mit Lernenden diesen Helikopterflug in Scratch zu simulieren. Im Beitrag werden eine Umsetzung dieser Simulation als ein Teil einer Lernwerkstattarbeit für eine Gruppe aus Dritt- und Viertklässler*innen sowie Ergebnisse der empirischen Begleitforschung vorgestellt.
Das Lernen mit und über digitale Medien, wonach fachliches bzw. fachübergreifendes Lernen mit Bereichen der Medienbildung verknüpft werden soll (z. B. Peschel 2020), spielt hierfür eine bedeutende Rolle. Das Strategiepapier „Bildung in einer digitalen Welt“ fokussiert dabei u. a. auf die informatische Grundbildung, in der u. a. Algorithmen erkannt und formuliert werden sollen (KMK 2016: 18). Algorithmisches Denken wird als wichtige kognitive Grundlage für den kompetenten Umgang mit Informatiksystemen angesehen (Wing 2016: 33).

2 Theoretische Einordnung

Lernende sollen nicht nur mit digitalen Medien umgehen und sie situationsangemessen benutzen können, sondern auch algorithmische Strukturen erkennen, formulieren und eine strukturierte algorithmische Sequenz zur Lösung eines

1 Durch diese Kooperation unterstützen Schulen die schulpraktischen Studienanteile im Grundschullehramtsstudiengang und erhalten dafür von Dozierenden und Studierenden der Universität Angebote für Unterrichts- und Schulentwicklung.

doi.org/10.35468/6009-16

Problems planen und verwenden können (KMK 2016: 18), wodurch u. a. ein Verständnis der Funktionsweise von Computern gefördert werden kann. Da diese auf der Grundlage von Algorithmen arbeiten, kann algorithmisches Denken als eine wichtige Facette informatischer Bildung verstanden und schon in der Primarstufe gefördert werden (GI 2019). Dazu gehören neben einer Einführung in Grundbegriffe der Programmierung auch erste Schritte in das Programmieren selbst (Walter 2018: 8). Programmieren fördert für den Mathematikunterricht prozessbezogene Kompetenzen wie Problemlösen, Modellieren, Argumentieren und Darstellen (ebd.: 8ff.).
Programmieren meint, für ein Problem eine algorithmische Darstellung zu bilden, sie in ein ausführbares Programm zu überführen und zu prüfen, ob das Problem mit diesem erfolgreich gelöst werden konnte (PIKAS 2019: Folie 9). Dazu sind Grundbegriffe (Algorithmen, Programm, Programmierung), wesentliche Strukturen von Algorithmen wie Sequenzen, Verzweigungen, Anweisungen, Selektionen, Wiederholungen (Walter 2018: 9) sowie algorithmisches Denken notwendig, wozu u. a. das „unplugged" Entwickeln eines Algorithmus, dessen Übersetzung in ein Programm und das fortlaufende Prüfen und Verbessern in einem iterativen Vorgehen zählen. Dafür können anschauliche, blockbasierte Programmiersprachen wie Scratch genutzt werden.
In der vorgestellten Lernwerkstattarbeit wird Scratch eingesetzt, da die Programmierelemente puzzleartig zusammengesetzt werden können und diese Struktur Syntaxfehler verhindert (ebd.: 8). Durch das Vorliegen der Programmiercodes rückt die Semantik in den Hintergrund. Der Fokus liegt auf Inhalten, Problemen und deren Lösungen (PIKAS 2019: Folie 23). Auch Lernende ohne Programmiererfahrungen können so Grundlagen der Programmierung lernen und ein Algorithmusverständnis entwickeln.

3 Beschreibung der Lernumgebung

Aufgrund der Pandemielage konnte die Lernwerkstattarbeit von September bis Dezember 2020 nur in den Räumen der Schule und ab Januar 2021 im Distanzunterricht[2] in Videokonferenzen stattfinden, wodurch eine andere Raumorganisation bestand als die einer Lernwerkstatt, die längerfristig an einen festen Raum gebunden ist (VeLW 2009: 4).
Als Sachkontext der Lernwerkstattarbeit wurde das Teilprojekt ‚Helikopterflug Ingenuity' der NASA-Marsmission 2020 genutzt. Durch verschiedene Lernangebote und Interaktionsmodi (Schmude & Wedekind 2018: 37) wurden die Kinder unterstützt, die Bedeutung von Programmierung zu erkennen sowie mit wesentlichen

2 Hiermit ist die pandemiebedingte Verlagerung des Unterrichts und der Bearbeitung schulischer Aufgaben in das häusliche Umfeld für gesamte Klassenverbände gemeint.

doi.org/10.35468/6009-16

Begriffen vertraut zu werden. Die erste Phase entsprach einem frontalen Interaktionsmodus, der untypisch für Lernwerkstattarbeit ist (ebd.), aber zur thematischen Einführung, Erarbeitung eines algorithmischen Grundlagenwissens und damit zur Sicherung einer gemeinsamen Ausgangsbasis für kommende Lernprozesse dienen sollte.

Die Kinder lernten im Rahmen eines *Lernens mit digitalen Medien* mit Hilfe eines auf der Kinderseite der Europäischen Raumfahrtbehörde ESA im Internet bereitgestellten Lernvideos[3] sowie des NASA-Videomaterials das Sonnensystem, den Planeten Mars, seine Eigenschaften und Position im Sonnensystem, die Marsmission und die technischen Voraussetzungen des Rovers kennen. Zudem erfolgte verstärkt ein *Lernen über digitale Medien*: Die Kinder lernten Grundbegriffe wie Algorithmus und Programmierung und am Beispiel der Programmiersprache Scratch algorithmische Grundstrukturen für eine Simulation des Helikopterflugs auf dem Mars anzuwenden. Dafür wurde im Unterrichtsgespräch eine genaue Positionierung des Helikopters problematisiert und die Bedeutung einer Programmierung des Helikopters herausgestellt. Geklärt wurde, was eine Programmiersprache und ein Algorithmus sind.

Um die Grundidee des Algorithmus zu veranschaulichen, wurde eine klassische Analogiebildung zu schrittweisen Handlungsvorschriften bei Kochrezepten genutzt. Die Programmiersprache Scratch mit wesentlichen Befehlsblöcken, dem Zusammenfügen zu einem Programm sowie der Gestaltung eines Bühnenbildes mit Hintergrund und Figuren wurde eingeführt. Die aufgekommene Kinderfrage dazu, wie man die Rakete punktgenau positionieren kann, wurde mit Hilfe einer frontalen Einführung in das Koordinatensystem[4] beantwortet. Hierbei wurden von der Lehrperson die Bedeutung der Achsen, die Wirkung exemplarischer Koordinaten sowie die Eingabemöglichkeiten dieser in entsprechende Befehlsblöcke aus der Skriptübersicht veranschaulicht (s. Abb. 1).

3 Das Video „Geheimnisse des Roten Planten" ist über die Seite der ESA – Space for Kids (www.esa.int) abrufbar.

4 Dieses dient der räumlichen Orientierung auf der Bühne und zur Programmierung genauer Positionierungen der Figur an einer bestimmten Stelle im Programm.

doi.org/10.35468/6009-16

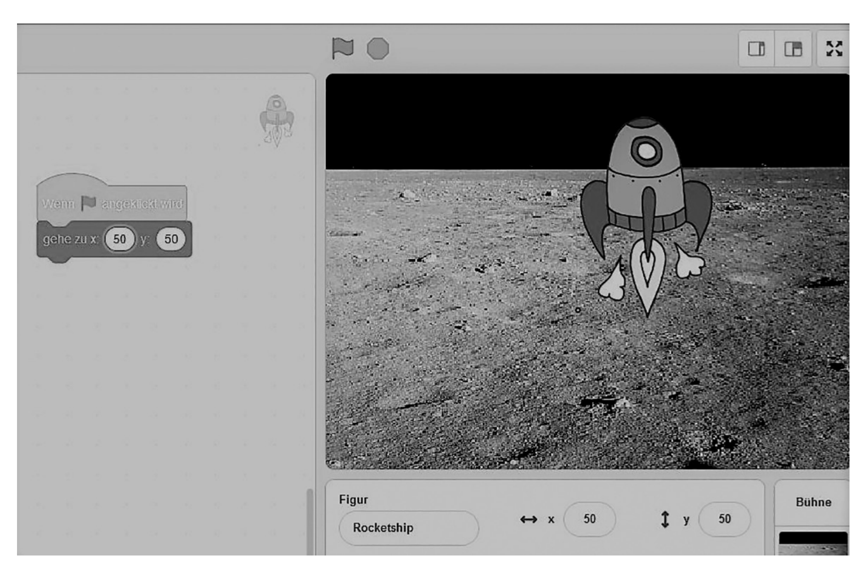


Abb. 1: Nutzung der Koordinaten (eigene Aufnahme)

Beim Download der für die Programmierung des Helikopterfluges notwendigen Bilder (Hintergrund, Figur des Helikopters) von der englischsprachigen Webseite der NASA fanden sich die Kinder nicht zurecht. Eine für Lernwerkstattarbeit typische eigenaktive Problemlösung war aufgrund der zehnminütigen Downloadzeit zeitlich nicht möglich und die Lehrkräfte mussten entsprechend unterstützen. Danach sollten die Kinder die Initiative für die Gestaltung ihres Lernens übernehmen (ebd.: 38) und einen Algorithmus für den Start, den Flug und die Landung des Helikopters in Scratch programmieren, wodurch die Kompetenz des Problemlösens[5] gefördert wurde. Einerseits fordert Scratch durch seine Anlage zum Probieren, Entwickeln und Manipulieren auf und andererseits entschieden die Kinder, ob sie allein oder gemeinsam einen Algorithmus erstellen und wann sie die Expertise Scratcherfahrener suchen. In der sich anschließenden Präsentation der Programme durch die Kinder verglichen und reflektierten sie ihre Vorgehensweisen. Dabei hatten sie die Möglichkeit, unbekannte Skripte und mögliche Abfolgen kennenzulernen, wodurch auch Fähigkeiten zum Modellieren und Darstellen geübt wurden. In den sich anschließenden 60 Minuten bestand beim individuellen Weiterarbeiten in Scratch Raum für verschiedene Interaktionsmodi und Gestaltungsmöglichkeiten der individuellen Lernprozesse (ebd.).

5 Das Entwickeln eines passenden Algorithmus setzt voraus, dass die Kinder sich auf das Problem einlassen, eigene Lösungswege entwickeln, probieren und reflektieren (vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2019: 4).

doi.org/10.35468/6009-16

4 Empirische Einblicke[6]

Die empirische Begleitforschung im Design-Based-Research-Ansatz (Plomb 2010) zielt auf eine Generierung von Aussagen bzgl. der didaktischen Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen. Für die Analyse der Lernumgebung wurden folgende Daten genutzt:

- Fotos von den Scratch-Programmierungen der Kinder
- Beobachtungsprotokolle
- Daten aus einer schriftlichen Befragung

Das Befragungsinstrument bestand aus sechs Fragen mit offenem Antwortformat zur Motivation, zu eigenen Programmierungen, zum subjektiv eingeschätzten Lernzuwachs, Algorithmusverständnis und Wissen über Funktionsmöglichkeiten des Computers. Die Freitextantworten wurden qualitativ-interpretativ, kategorienbildend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Befragten (N=11)[7] schätzten ein, einen Lernzuwachs erzielt zu haben: Sie gaben an, Programmieren in Scratch (N=8) und Gestalten von Welten mit Scratch (N=1) gelernt zu haben. Die meisten verbinden Algorithmen (Algorithmusverständnis) mit Programmieren in Scratch. Die genannten Funktionsmöglichkeiten des Computers reichen von der Aufzählung bestimmter Tätigkeiten (Programmieren, Spielen, Videos schauen) über die konkrete Angabe zum Zusammenhang zwischen Algorithmus und Ausführung bis zu generalisierenden Angaben wie ‚Der Computer kann fast alles'.

Die Beobachtungen wurden zu Einzelaspekten des Arbeits- und Nutzungsverhaltens bzgl. Scratch verdichtet. Die Kinder arbeiteten unterschiedlich selbständig: Zwei nach eigenen Aussagen scratch-erfahrene Kinder erstellten mehrere Algorithmen und nutzten die englischsprachigen Tutorials. Die nach eigenen Aussagen scratch-unerfahrenen Kinder baten um Hilfe, um sich z. B. in Scratch zurechtzufinden oder Befehle zu verstehen. Die Kinder interagierten miteinander (Abb. 2), um gemeinsam Algorithmen zu erstellen. Sie stellten z. T. Algorithmen oder Gestaltungen anderer nach. Sie reflektierten, ob die Ausführung des Algorithmus ihrem intendierten Ziel entsprach und veränderten diesen.

6 Die Abbildungen 2 bis 5 in diesem Unterkapitel sind eigene Aufnahmen der Autorinnen.

7 Aufgrund der pandemiebedingten Kohortenregelung konnten an der Befragung nur 11 Kinder teilnehmen.

doi.org/10.35468/6009-16



Abb. 2: kooperatives Lernen von zwei Kindern

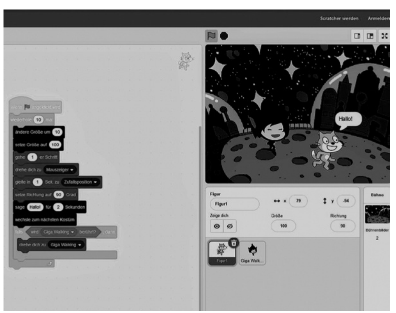


Abb. 3: Programm eines Kindes

Insgesamt ließ sich eine breite Nutzung von Scratch beobachten: Die Kinder probierten dessen vielfältige Möglichkeiten aus und programmierten interaktive Anwendungen (z. B. sich wiederholende Bewegtbilder mit Hilfe von Koordinaten und Schleifen) und Dialoge zwischen Figuren. Ein Kind importierte aus Scratch ein neues Bühnenbild und entwarf für zwei Figuren einen Algorithmus mit Hilfe von Befehlen aus verschiedenen Rubriken (*Bewegung, Aussehen, Fühlen)*, Anweisungen und Schleifen (Abb. 3). Figuren und Objekte wurden gestaltet und Bühnenbilder eingefügt. Ein Kind bspw. vergrößerte die Rakete durch Erhöhung des Wertes ‚Größe' (Abb. 4) und färbte sie neu, indem es Gestaltungsmöglichkeiten unter der Rubrik *Kostüme* ausprobierte. Fünf Kinder programmierten Spiele (mit Hilfe der Tutorials). Den Algorithmus für den simulierten Helikopterflug (Abb. 5) konnten die Kinder lediglich in Teilen programmieren. Auf Basis der Beobachtungsprotokolle können Gründe hierfür in noch fehlenden Einsichten in Schleifen und Anweisungen, aber auch zu geringer Konzentration und Geduld vermutet werden.

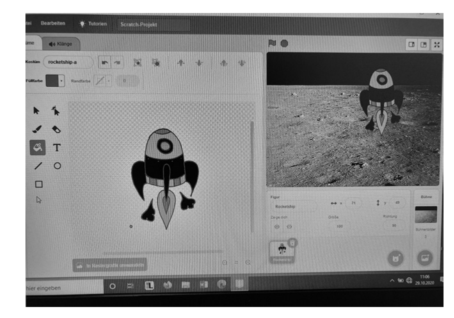


Abb. 4: Gestaltung eines Kindes

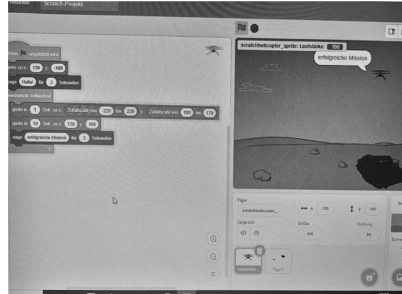


Abb. 5: Algorithmus für den simulierten Helikopterflug

doi.org/10.35468/6009-16

5 Fazit und Ausblick

Die Lernwerkstattarbeit erfolgte als ein *Lernen mit digitalen Medien*, und verstärkt als ein *Lernen über digitale Medien.* Die Fähigkeit zum algorithmischen Denken sowie die prozessbezogenen Kompetenzen Problemlösen, Darstellen, Kommunizieren und Argumentieren wurden gefördert, da die Kinder (unplugged) Algorithmen zur Problemlösung entwickelten, diese fortlaufend in einem iterativen Vorgehen prüften und zusammenarbeiteten. Die Kinder (inter)agierten unterschiedlich in und mit Scratch, was sich u. a. auf unterschiedliche Kompetenzen in der Nutzung von Laptops und im Programmieren zurückführen lässt. Gezeigt werden konnte, dass die Lernumgebung Raum für individuelle programmierte Projekte bietet, die sich z. B. in der Darstellung und im Komplexitätsgrad unterscheiden, und hierdurch eine natürliche Differenzierung ermöglicht. Sie gab den Kindern genügend Freiräume zum selbstbestimmten Lernen und leistete auch einen Beitrag zum kooperativen Lernen.

Mit Beginn des Distanzlernens gestaltete sich die Fortführung der Lernwerkstattarbeit schwierig, da nur drei Kinder über Grundkenntnisse mit Videokonferenzen verfügten und häusliche Unterstützung hatten. Die Begleitung des Programmierens sowie das kooperative Lernen war eingeschränkter als in der Präsenzphase. Für eine Lernwerkstattarbeit typische Tätigkeiten, wie selbstbestimmtes Entdecken, Erfinden, gemeinschaftliches Lernen, sowie angemessene Begleitung durch Lehrkräfte waren erschwert (Wiater 2020: 139ff.).

Die vorgestellte Studie liefert erste Hinweise zur Gestaltung solcher Lernumgebungen bzgl. des Lernens mit und über digitale(n) Medien – konkret zum Programmieren in Scratch. Geplant ist eine Weiterführung der Lernwerkstattarbeit mit Beginn des neuen Schuljahres in Präsenz.

Literatur

Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [letzter Zugriff am 20.01.2021].

Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2019): Fachlehrplan Grundschule Mathematik. http://lisa.sachsen-anhalt.de [letzter Zugriff am 16.07.2022].

Peschel, Markus (2020): Welterschließung als sachunterrichtliches Lernen mit und über digitale Medien. Lernen mit und über digitale Medien als Ausgangspunkt einer umfassenden Sachbildung. In: Thumel, M. et al. (Hrsg.) (2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed, 341-355.

PIKAS (2019): Programmieren in der Grundschule auch im Mathematikunterricht. https://pikas-digi.dzlm.de/sites/pikasdg/files/uploads/Fortbildung/Programmieren/fm_programmieren.pdf [letzter Zugriff am 15.7.2021].

Plomb, Tjeerd (2010). Educational design research: An introduction. In: Plomb, T. et al. (Hrsg.) (2010): An introduction to educational design research. Enschede: SLO, 9-36.

doi.org/10.35468/6009-16

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. Theoreitsche Rahmung des dialektischen Verhältnisses von performativer und dispositioneller Kompetenzentwicklung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Peschel, M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.

VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf [letzter Zugriff am: 13.07.2022].

Walter, Daniel (2018): Programmieren! – Auch schon in der Grundschule? Über Möglichkeiten des Einsatzes der blockorientierten Programmiersprache Scratch. In: Grundschulunterricht Mathematik, Heft 1. 8-12.

Wiater, Werner (2020): Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens. In: Stadler-Altmann, U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 135-147.

Wing, Jeanette M. (2006): Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Linda Hammann und Christine van Hoof

Ein Jahr GUdig! Von digitaler Lernwerkstattarbeit, Teamarbeit und interaktiven Gamebooks[1]

Im März 2020 startete die Hochschullernwerkstatt „Geschichtsunterricht digital", kurz GUdig, an der Universität des Saarlandes. Mit dem besonderen Fokus auf die Digitalität in der Geschichtsvermittlung und Geschichtsdidaktik ist GUdig die erste Hochschullernwerkstatt dieser Ausrichtung in der deutschsprachigen Hochschullandschaft. Zwar waren digitalisierungsbezogene Kompetenzen der Studierenden von Anfang an Kernthema in der Arbeit, aber beim Start des Projekts hatte wohl niemand damit gerechnet, dass die Hochschullernwerkstatt selbst angesichts der weltweiten Coronapandemie komplett in den digitalen Raum verlagert werden würde. Wie sich dieser Umstand auf das erste Jahr von GUdig auswirkte, wird in diesem Erfahrungsbericht beleuchtet.

In den letzten Jahren stellten die Dozierenden der Geschichtsdidaktik an der Universität des Saarlandes fest, dass viele ihrer Studierenden grundlegende Defizite hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen aufwiesen, insbesondere in den Bereichen, die das Saarländische Basiscurriculum Medienbildung als Bedienen und Anwenden sowie Produzieren und Präsentieren benennt (MBK 2019).

Gerade diese o. g. Kompetenzen sind als Teil zeitgemäßer historischer Medienbildung jedoch essenziell für den Unterricht (nicht nur) in Geschichte und Gesellschaftswissenschaften (Kerber 2017) und werden in Zukunft sicher noch sehr viel stärker nachgefragt (GFD 2018; KMK 2016; MBK 2019). Damit angehende Lehrkräfte ihre späteren Schüler*innen im Bereich der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen entsprechend fördern können, müssen sie diese selbstverständlich selbst entwickeln. Für die Geschichts- und GW[2]-Lehrer*innenbildung heißt das einerseits, dass der kritische und reflektierte Umgang mit digitalen Medien als

1 Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben GUdig als Teilprojekt von MoDiSaar wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2035 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Der vorliegende Aufsatz basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten gehalten wurde.

2 GW steht für das Verbundfach Gesellschaftswissenschaften, das Inhalte aus dem Geschichtsunterricht, Erdkunde und Sozialkunde kombiniert. GW wird im Saarland derzeit in Gemeinschaftsschulen unterrichtet.

doi.org/10.35468/6009-17

Quellen und neuen Technologien als Werkzeugen für Lehr-Lernprozessen im Geschichtsunterricht genauso eingeübt werden muss wie der Umgang mit und Einsatz von analogen Schriftquellen, Bildern oder Karten (Arand & Scholz 2021; Danker & Schwabe 2020; Bernsen, König & Spahn 2012). Andererseits muss die Erstellung verschiedener digitaler Medien, wie z. B. interaktiver, multimedialer Ebooks, sowie die Bedienung digitaler Endgeräte für den Einsatz im eigenen Unterricht erprobt und didaktisch reflektiert werden – und zwar immer unter der Prämisse, dass die digitalen bzw. digitalgestützten Lehr-Lernprodukte und -szenarien tatsächlich das historische Lernen und Denken fördern und nicht nur als Selbstzweck mit Neuheitsfaktor herangezogen werden (Bernsen 2017; Bernsen & Kerber 2017).
Vor diesem Hintergrund bewarb sich die Geschichtsdidaktik der Universität des Saarlandes erfolgreich im Rahmen von MoDiSaar,[3] einem interdisziplinären Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, das vom BMBF und der Saarländischen Staatskanzlei gefördert wird, um eine Hochschullernwerkstatt, die den Fokus auf die digitalen Kompetenzbereiche Bedienen und Anwenden, Kommunizieren und Kooperieren sowie Produzieren und Präsentieren legt (MBK 2019). Die Hochschullernwerkstatt „Geschichtsunterricht digital“ (GUdig) ist in MoDiSaar im Anwendungsbereich „Gesellschaftswissenschaften“ verortet.

1 Das Konzept der Hochschullernwerkstatt GUdig

Ziel der Hochschullernwerkstatt GUdig ist es, Studierende bei der Planung, der Durchführung und der geschichtsdidaktischen Reflexion digitalgestützter Lernprozesse und -materialien zu begleiten und zu unterstützen (vgl. AG Begriffsbestimmung NeHle 2020: 253). Einerseits werden so digitalisierungsbezogene Grundkompetenzen wie die Erstellung und Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Materialien und der Einsatz mobiler Endgeräte in unterrichtspraktischen Projekten gefördert, die in unmittelbaren Zusammenhang mit einer konkreten fachdidaktischen Übung stehen. Andererseits vermitteln unabhängig von curricularen Kursen Kurzformate anwendungsorientiertes Wissen zu aktuellen, digitalen Tools für den Geschichts- und GW-Unterricht. Das geschieht auf freiwilliger Basis und ohne Leistungsbewertung. GUdig koordiniert darüber hinaus die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Evaluation der entstandenen Lernsettings, wie z. B. interaktiver Textadventures oder Ebooks, durch qualifiziertes Personal und betreut das Online-Repositorium, in dem die fertigen Lernsettings für die Nutzung in der Schule freilizenziert zur Verfügung stehen.
Zielgruppe der Hochschullernwerkstatt sind in erster Linie Studierende. Schüler*innen sind Nutznießer der digitalen Lernsettings, die sie unter Betreuung der

3 https://modisaar.cs.uni-saarland.de/ [letzter Zugriff am 25.06.2021].

doi.org/10.35468/6009-17

Studierenden und des Teams der Hochschullernwerkstatt erproben. Mittelfristig ist geplant, dass Schüler*innen die Lehr-Lern-Materialien auch in der (Hochschul-)Lernwerkstatt testen, coronabedingt erfolgten die letzten Erprobungen direkt in den jeweiligen Schulen. Angebote der Hochschullernwerkstatt an Referendar*innen oder Lehrpersonen zur Fort- und Weiterbildung sind für eine spätere Phase projektiert.

2 Ein digitaler Start

Als Anfang März 2020 GUdig die Arbeit aufnahm, ahnte noch niemand, dass sich in den folgenden Wochen die ursprüngliche Planung – Veranstaltungen und eine Hochschullernwerkstatt in Präsenz, in der Studierende sich regelmäßig zur Entwicklung digitaler Tools treffen sollten – komplett ändern würde. Die Studierenden sollten die Möglichkeit haben, sich in entspannter, kreativer Atmosphäre untereinander auszutauschen und sich gegenseitig zu inspirieren, im Team gemeinsam an ihren Projekten zu arbeiten und anschließend ihre Lernsettings mit Schulklassen zu testen. Aufgrund der Coronapandemie musste GUdig zwangsweise in den digitalen ‚Raum' ausweichen. Die geplante Hochschullernwerkstatt *fürs Digitale wurde zur digitalen Hochschullernwerkstatt.*
Der unvorbereitete Umstieg auf virtuelle Lehr-Lern-Formate, der das Sommersemester 2021 eröffnete, führte zunächst zu großer Unsicherheit im universitären Lehrbetrieb und hatte auch für GUdig Anlaufschwierigkeiten zur Folge. Die Hochschullernwerkstatt nahm zwar ihre Arbeit mit wöchentlichen, digitalen, offenen Sprechstunden auf, aber in der chaotischen Anfangsphase des Sommersemesters ging das neue Format zunächst einmal unter.
Eine deutlich wahrnehmbare Internetpräsenz sollte das geplante Angebot im digitalen Raum präsentieren und erste Tipps für das „Lehren und Lernen von zuhause aus" geben.[4] Die GUdig-Webseite ist immer noch die Hauptbühne der Hochschullernwerkstatt, da zum Zeitpunkt der Verschriftung des vorliegenden Beitrags nach wie vor keine Präsenzveranstaltungen und -treffen möglich sind.

3 Das digitale Angebot der Hochschullernwerkstatt

Mit drei Grundpfeilern versucht GUdig auch aus der Distanz die einleitend benannten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden der Fächer Geschichte und Gesellschaftswissenschaften zu fördern und auf neue, didaktische Herausforderungen vorzubereiten: mit dem GUdig-Werkzeugkasten, den Online-Mini-Workshops und der Online-Begleitung von Lehrveranstaltungen.

4 https://www.uni-saarland.de/fachrichtung/geschichte/institut/fachdidaktik-geschichte/gudig-die-lernwerkstatt-geschichtsunterrichtdigital.html [letzter Zugriff am 25.06.2021].

doi.org/10.35468/6009-17

Das digitale Herzstück von GUdig, der GUdig-Werkzeugkasten, ist eine stetig wachsende kuratierte Online-Sammlung, in der digitale Inhalte und Werkzeuge im Hinblick auf ihren geschichtsdidaktischen Einsatz bewertet und kommentiert werden. Er umfasst sowohl aktuelle Tools für den digitalgestützten (Geschichts) Unterricht als auch fertige Inhalte. Für einen schnelleren Zugang sind die Angebote sowohl chronologisch als auch nach den Themen der saarländischen Geschichts- und GW-Lehrpläne geordnet. Ein besonderes Augenmerk beim Füllen des Werkzeugkastens liegt dabei auf der Überprüfung der Lizenzbedingungen der aufgenommenen Materialien. Die bei GUdig entstandenen digitalen Lernsettings sind im „Repositorium" der Webseite zu finden. Die Idee hinter dem Konzept des Werkzeugkastens und des Repositoriums ist einerseits, das Finden von digitalen bzw. online verfügbaren Lehr-Lernmaterialien für den Geschichts- und GW-Unterricht niederschwellig zu gestalten und so Lehrer*innen, Referendar*innen und Studierende bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen. Andererseits soll die Sammlung zum Entdecken und Ausprobieren einladen und so zumindest im Kleinen das erkundende Element simulieren, das das Lernen in der Hochschullernwerkstatt ausmacht (Hildebrandt et al. 2014; Beyer & Johnke-Liese 2020: 106).
Seit dem Sommersemester 2021 bietet GUdig über die Plattform Microsoft Teams auch das Kurzformat der GUdig-Mini-Workshops an. In knapp 30 Minuten werden Impulse für den digitalgestützten Unterricht gegeben und beispielsweise Fragen rund um den richtigen Umgang mit Lizenzen und OER angerissen. Umfragen unter den Studierenden legen das Workshopprogramm fest. Screencasts der Workshops als zusätzliche asynchrone Lernmaterialien werden derzeit vorbereitet. Nicht zuletzt begleitet GUdig die Online-Lehre der Geschichtsdidaktik, ebenfalls über Microsoft Teams, und unterstützt dort individuell bei Fragen und Projekten rund ums Digitale. Jeden Freitag von 9 bis 14:00 Uhr ist GUdig in Form einer offenen Sprechstunde geöffnet und per Chat und Videoanruf für individuelle Fragen und Ideen erreichbar.

4 Interaktion und Kommunikation in der digitalen Hochschullernwerkstatt

Während das erste Halbjahr vor allem dem Aufbau einer Infrastruktur und der Entwicklung des digitalen Angebots gewidmet und die Hochschullernwerkstatt noch kaum unter den Studierenden bekannt war, wurde GUdig im Wintersemester 2020/21 sichtbarer. Begleitend zurLehrveranstaltung „Narrativierung und Game-based Learning" unter der Leitung von Christine van Hoof, unterstützte GUdig die individuelle Projektarbeit von 10 Studierenden – den ersten Nutzer*innen von GUdig. Ziel der Unterstützung war dabei die Erstellung eines interaktiven,

doi.org/10.35468/6009-17

digitalen Gamebooks für den Geschichtsunterricht mit dem Open-Source-Programm Twine (Möslein-Tröppner & Bernhard 2018).[5] Einerseits sollten so die für den Geschichtsunterricht zentralen narrativen Kompetenzen der Studierenden geschult werden (Barricelli 2005; Pandel 2017: 250-269; Pandel 2015). Andererseits sollten die Studierenden niederschwellig an die Grundlagen des Programmierens als überfachliche Kompetenz (MBK 2019) sowie an das digitale Storytelling herangeführt werden (Kerber 2017b; Kerber 2017c). Nicht zuletzt sollten sie das Programm Twine und das Konzept interaktiver digitaler Geschichten als Werkzeug und Methode kennen und benutzen lernen, um damit später wiederum die narrativen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ihrer Schüler*innen fördern zu können. In Teams von drei bis vier Personen entstanden im Laufe des Wintersemesters thematisch an saarländische Geschichts- und GW-Lehrpläne angelehnte Textadventures, von denen zwei im GUdig-Repositorium zur Verfügung stehen.[6] Während in der Lehrveranstaltung die theoretisch-fachdidaktischen Grundlagen vermittelt wurden, betreute die Hochschullernwerkstatt die freien Arbeitsphasen mit der digitalen, offenen Sprechstunde und einer individuellen Beratung bei projektspezifischen Fragen. Die Interaktionen und Kommunikation zwischen den Lernbegleitenden und Studierenden, die unter ‚normalen' Bedingungen zumindest in Teilen in der Hochschullernwerkstatt und somit bis zu einem gewissen Grad beobachtbar stattgefunden hätten, verlagerten sich dabei zu großen Teilen in die heimische ‚Blackbox' hinter dem Monitor.
Das Online-Format der Hochschullernwerkstatt schuf paradoxerweise gleichzeitig mehr Distanz und mehr Nähe. Auffällig war die unerwartete Unmittelbarkeit der Kommunikation, insbesondere durch den Chat. Anders als zeitlich festgelegte Lehrveranstaltungen ist die Hochschullernwerkstatt offener konzipiert und die hohe Erreichbarkeit per Chat simulierte zumindest in Ansätzen das Gefühl einer ‚offenen Tür'. Nachfragen, sowohl während der Lehrveranstaltung und der offenen Sprechstunde von GUdig als auch außerhalb dieser Zeitfenster, geschahen niederschwelliger als per Email oder in Präsenzsprechstunden, was möglicherweise auf die Nähe des MS Teams-Chats zu anderen im Alltag oftmals verwendeten Socialmedia-Produkten wie WhatsApp zurückzuführen ist. Auch das kreative Zusammenarbeiten litt nicht. In einer lockeren und geschäftigen Arbeitsatmosphäre konnten gerade dank der vermeintlichen technischen Einschränkungen einfach und schnell spontane Einfälle und Tipps direkt visualisiert, Bilder, Mindmaps, Konzepte etc. geteilt und unmittelbar in das Gespräch eingebunden werden. Die Kommunikation in geplanten Besprechungen war zielgerichtet und konzentriert,

5 www.twinery.org [letzter Zugriff am 25.06.2021].
6 https://www.uni-saarland.de → Universität → Fakultäten und Professuren → Philosophische Fakultät → Fachrichtungen → Geschichte → Fachdidaktik → GUdig → GUdig-Repositorium [letzter Zugriff am 25.06.2021].

doi.org/10.35468/6009-17

aber trotz aller positiven Erfahrungen fehlte manchmal das Zusammensitzen mit einer Tasse Kaffee. Gerade bei der Entwicklung von neuen Ideen und der Ausarbeitung von Projekten ist ein „kreatives" Schweigen in Person angenehmer als das stumme Starren in die Kamera.

Eine Distanz machte sich vor allem im Diskussionsfluss bemerkbar. Hin und wieder kam das Gespräch ins Stocken, weil nicht klar war, wer als nächstes sprechen sollte. Körpersprachliche Signale waren per Video nur schwer zu erkennen und zu deuten, was häufig ein Unterbrechen bzw. "Übereinander-Reden" zur Folge hatte und die Kommunikation beeinträchtigte. Im Vergleich zu Präsenzdiskussionen ging dadurch ein Stück Spontanität und Dynamik verloren.

Die Distanz zeigte sich auch in der Teamarbeit. Die Teambildung wurde zweistufig gestaltet. In einer Blitzlichtrunde in der ersten Sitzung der Übung stellten sich zunächst alle Akteur*innen mit Namen und Studiengang vor und nannten dann den letzten Film, den sie gesehen hatten, das letzte Buch, das sie gelesen hatten und das letzte Spiel, das sie gespielt hatten. Ziel des Blitzlichts war, Präferenzen und Interessensgebiete zu beleuchten und so den Studierenden zu helfen, Personen zu finden, mit denen sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen konnten – auch, wenn sie ihre Kommiliton*innen noch nicht persönlich kannten.

In der nächsten Stufe sollten die Studierenden ihre Kompetenzen und Präferenzen hinsichtlich der verschiedenen Bereiche von Projektarbeit selbst einschätzen. Die Rollen und besonderen Aufgabenbereiche wurden vorgegeben: Die Creative Directors sollten auf die Kreativität sowie die ansprechende Optik des zu erstellenden Textadventures achten, die Projectmanager das Zeitmanagement im Blick behalten, die IT-Experten die technische Umsetzung überwachen und die Qualitymanager die Erfüllung der Anforderungen an das Gamebook, wie Lehrplanbezug und Multiperspektivität, im Auge behalten. Durch die o. g. Selbsteinschätzung bzgl. der verschiedenen Bereiche von Projektarbeit sollten nicht nur die Vorlieben und Stärken jedes Teammitglieds an die anderen kommuniziert werden, sondern auch die Projektarbeit strukturiert werden. Neben ihren selbstgewählten Zuständigkeitsbereichen innerhalb der oben benannten, vorgegebenen Rollen[7] waren alle Teammitglieder als Historiker*innen für die inhaltliche und didaktische Ausarbeitung ihres Textadventures verantwortlich. Anschließend fanden sich die Studierenden unter der Vorgabe, dass in jedem Team alle Rollen vertreten sein sollten, selbstständig in Breakout Rooms zusammen und wählten einen Teamnamen. Obwohl nützlich als Mittel für die Teambildung, schien die Vergabe von Expertenrollen retrospektiv in der weiteren Erarbeitungsphase innerhalb der Teams keine Rolle mehr zu spielen, da die Studierenden in allen Bereichen vom Zeitmanagement bis zur kreativen Umsetzung gleichermaßen beteiligt waren. Die

7 Die Rollen bzw. Bereiche wurden vorgegeben, die Zuteilung zu diesen machten die Studierenden aber selbst, also z. B. „Ich sehe mich eher als Creative Director statt als Projectmanager."

doi.org/10.35468/6009-17

Breakout Rooms waren im Laufe der Projektphase der konstante Treffpunkt, wobei die Namensgebung auch auf den Teamraum übertragen wurde und zumindest ein kleines Maß an Individualisierung und Gestaltungsmöglichkeit brachte. Der Online-Raum der Lernwerkstatt wurde dabei zu Gunsten der individualisierten Teamräume kaum genutzt, was vermutlich einerseits mit dem zu Beginn des Wintersemesters immer noch geringen Bekanntheitsgrad der Hochschullernwerkstatt zusammenhing und andererseits mit der Einfachheit, sich als Lernbegleiter*in schnell und unkompliziert in die jeweiligen Teamräume dazuschalten zu können. Zwei von drei Teams nutzen ihren digitalen Raum regelmäßig und nahmen auch das begleitende Angebot der Hochschullernwerkstatt mehrfach war. Das dritte Team schien sich dagegen wenig abzustimmen und nutzte auch die Betreuung durch die Hochschullernwerkstatt, wenn überhaupt, nur als Einzelpersonen. Trotz der Bemühungen, mit dem Blitzlicht eine persönliche Perspektive in die Teambildung zu integrieren, war es schwierig, Sympathien online in der Videokonferenz zu erkennen und entsprechend für die Teambildung nutzbar zu machen, wenn nicht bereits vor Beginn der Arbeit ein gewisser Bekanntheitsgrad unter Teammitglieder vorlag (vgl. Busch 2019).

5 Fazit und Ausblick

Eine nicht repräsentative Umfrage unter Studierenden ergab eine positive Bewertung der Unterstützung der Übung durch GUdig. Das Angebot und Konzept der Hochschullernwerkstatt an sich erschien vielen Studierenden im Wintersemester aber noch „diffus". Eine Weiternutzung, v. a. in Form von freiwilligen und flexiblen Online-Formaten, können sich dabei viele vorstellen, sodass das erste Jahr der Hochschullernwerkstatt, wenn auch ganz anders als anfänglich geplant, als Erfolg gewertet werden kann.

Die Herausforderung für Zukunft, ist, das Bild der Hochschullernwerkstatt für die Studierenden zu schärfen und das Angebot mehr ins Bewusstsein zu rücken. Derzeit bereits laufende bzw. für das kommende Wintersemester 2021/22 geplante Kooperationen mit anderen an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" beteiligten sprach- und naturwissenschaftlichen Fächern, bei denen Studierende im fächerübergreifenden Team gemeinsam digitale Lernsettings zu fächerverbindenden Themen erarbeiten, werden sicherlich einen Beitrag für die öffentliche Wahrnehmung der Lernwerkstatt GUdig leisten. Zuletzt bleibt zu hoffen, dass GUdig bald auch die analogen Türen öffnen kann.

doi.org/10.35468/6009-17

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U. et. al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-261.

Arand, Tobias & Scholz, Peter (Hrsg.) (2021): Digitalisierte Geschichte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider.

Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Bernsen, Daniel; Kerber, Ulf (2017): Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Bernsen D. et al. (Hrsg.) (2017): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Bonn: BPB, 22–36.

Bernsen, Daniel (2017): Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In: Bernsen D. et al. (Hrsg.) (2017): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Bonn: BPB, 37–44.

Bernsen, Daniel; König, Alexander & Spahn, Thomas (2012): Medien und historisches Lernen - Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaft 1, 1– 27.

Beyer, Constantin & Johnke-Liese, Florian (2020): Hochschullernwerkstatt goes digital! In: Kramer K. et. al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-112.

Busch, Michael W. (2019): Wer kann mit wem? Die Rolle von Sympathie in Teams. Austrian Management Review 9, 46–56.

Danker, Uwe & Schwabe, Astrid (2020): Potenziale des Faches Geschichte für Kompetenzerwerb in der digitalisierten Welt. Ein pragmatischer und fachbezogener Zugang. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 71, Heft 7–8, 414–434.

Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2018): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik, Verfügbar unter: https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf [letzter Zugriff am 25.06.2021].

Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt E. et. al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt:, 80-99.

Kerber, Ulf (2017a): Historische Medienbildung – ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht. In: Bernsen D. et al. (Hrsg.) (2017a): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Bonn: BPB, 45–84.

Kerber, Ulf (2017b): Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In: Bernsen D.l et al. (Hrsg.) (2017b): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Bonn: BPB, 181-192.

Kerber, Ulf (2017c): Narrationen mit digitalen Werkzeugen selbst erstellen. In: Bernsen D. et al. (Hrsg.) (2017c): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Bonn: BPB, 383-394.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html [letzter Zugriff am 25.06.2021].

doi.org/10.35468/6009-17

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (MBK) (2019): Basiscurriculum Medienbildung und informatische Bildung, https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Medienbildung/Basiscurriculum.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [letzter Zugriff am 25.06.2021].

Möslein-Tröppner, Bodo & Bernhard, Willi (2018): Digitale Gamebooks in der Bildung. Spielerisch lehren und lernen mit interaktiven Stories. Berlin: Springer.

Pandel, Hans Jürgen (2015): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Pandel, Hans Jürgen (2017): Geschichtstheorie. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

doi.org/10.35468/6009-17

Rollenerwartungen, Rolleneinnahmen, Rollenverständnisse, Rollenwechsel

Agnes Pfrang, Clemens Griesel, Ralf Schneider und Mark Weißhaupt

Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse

1 Einleitung

Anliegen des Beitrags ist es, ein Forschungsvorhaben zur zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten zu projektieren. Diese Perspektivierung betrifft alle Akteur*innen, wobei zu beachten ist, dass eine Lösung über die Konstruktion eines „didaktischen Doppeldeckers" kaum die Komplexität des Verhältnisses zwischen Kind und Studierenden erfasst (Schneider et al. 2020). Bei unserem Vorhaben gehen wir daher erstens der Frage nach, in welchen Lernumgebungen es gelingen kann, zwischen diesen Perspektiven (Lehren und Lernen) so zu vermitteln, dass es für Studierende möglich wird, die Bedeutung der Perspektivverschränkung zu erkennen und als Aufgabe ihrer Lehrkompetenzentwicklung anzunehmen. Im Sinne eines pädagogisch-phänomenologischen Lernparadigmas (Meyer-Drawe 2008) geht es darum, Lernumgebungen für Studierende zu entwickeln, in denen sie lernen, situatives, kontextbezogenes, motivationales, kommunikatives und auf die Lernentwicklung von Kindern bezogenes Wissen mit allgemein- bzw. fachdidaktischem, fächerübergreifendem und fachlichem Wissen zu relationieren und beide Seiten als gleichberechtigte Referenz für das Arrangieren von Lernumgebungen anzusehen. Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen wird zweitens anhand zweier „Miniaturen" (z. B. Wedekind 2013) aus den Hochschullernwerkstätten in Kassel und Brugg über Kriterien bzw. Bedingungen des Gelingens sowie Scheiterns und über das Verhältnis entdeckender (Kinder) sowie forschender Lernprozesse (Studierende) in Hochschullernwerkstätten diskutiert. Letztlich werden sich daraus ergebende Fragestellungen expliziert, die als Ausgangspunkt für die Elaboration eines empirischen Forschungsvorhabens dienen werden.

doi.org/10.35468/6009-18

2 Die Bedeutung einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen

Der Anspruch einer zweifachen Adressierung (Kinder/Studierende) verweist auf die Herausforderung, didaktisch und hochschuldidaktisch antizipierte Lernwege an der gleichen Materialität und unter ähnlichen Lernbedingungen, aber auf unterschiedliche Art und Weise zu betrachten. Dabei wird die Differenz zwischen dem Lernen der Kinder und dem Lehren von Studierenden als eine entscheidende angesehen, die mit den Studierenden herausgearbeitet werden muss (vgl. Schneider et al. 2019: 95). Nach Schneider (2016) sind anregende und an den Lernenden orientierte Lernumgebungen materialbasierte Arrangements. In diesen nähern sich Studierende in unterschiedlichen Annäherungs- bzw. Auseinandersetzungsprozessen „fragwürdigen“ Phänomenen oder Herausforderungen, sodass damit ein möglichst mehrdimensionales Lernen[1] (vgl. z. B. Warwitz & Rudolf 1977) realisiert werden kann. Dies geschieht zunächst explorativ, indem sich Studierende mit individuellen Fragen den Lerngegenständen annähern. Im weiteren Austausch über die Bearbeitungswege stellen sich zumeist Überschneidungen heraus, denen in der sich anschließenden Erarbeitungsphase auch kollaborativ und perspektivenintegrierend nachgegangen werden kann (vgl. Schneider et al. 2019: 95).
In so ausgestalteten hochschuldidaktischen Lernsetting kann für Studierende auch deutlich werden, dass die Entwicklung von Lernumgebungen für Kinder aufgrund heterogener Lernvoraussetzungen zusätzlich vor der Herausforderung steht, z. B. sprachliche Unterschiede, vielfältige Erfahrungs- und Erkenntnisabsichten sowie die Materialität bzw. Methodenvielfalt berücksichtigen zu müssen. Um dieser zu antizipierenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können, müssen statt Einheitslösungen differenzierte didaktische Arrangements entwickelt werden (vgl. Hagstedt 2011; Schneider et al. 2019: 96), was nach Hummel und Schneider (2017) eine der größten Herausforderungen für Studierende ist. Sie besteht vor allem darin, dass Kinder in den zu planenden Lernumgebungen die Chance haben, auf eigenen Wegen „echte“ Entdeckungen zu machen, häufig aber Studierende durch eine detaillierte Planung genau umrissene Zielvorstellungen und eine produktorientierte Sichtweise gerade diese Entdeckungsprozesse verhindern. Hummel und Schneider (ebd.) konnten in dieser Hinsicht in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass es sich für Studierende als herausfordernd erweist, sich unmittelbar an den Lernbedürfnissen und am Explorationsdrang der Kinder zu orientieren, um offenes und selbstbestimmtes Lernen zu initiieren. Konkret wurde ersichtlich, dass sie sich den Lerninhalten und

1 In der Didaktik wird mit dem Begriff „Mehrdimensionales Lernen“ die Ausdehnung und Erweiterung des Lernens auf mehrere Bereiche des Fähigkeitsspektrums verstanden. Diese sind für die Weltaneignung aktivierbar. Dabei werden einerseits die Vielfalt an Perspektiven der Stoffseite und andererseits die persönlichen Zugriffsmöglichkeiten derer, die sich damit auseinandersetzt, erfasst (vgl. z. B. Warwitz & Rudolf 1977).

doi.org/10.35468/6009-18

dem Lernen selbst überwiegend aus Perspektive von Lehrenden annähern. Diese Lehrperspektive bedeutet dabei vor allem, dass Studierende nur schwer aus ihrer deduktiven Erfahrungs- und Erkenntnishaltung herausfinden und sich zumeist den Kindern aus der Perspektive und Systematik der zu vermittelnden Lerninhalte nähern (vgl. Schneider et al. 2019: 98).
Für hochschuldidaktische Settings bedeutet das, dass grundsätzlich zwei unterschiedliche Zugangsweisen beim Aufbau neuen Wissens berücksichtigt werden müssen: Erstens wird aus Perspektive der Kinder Unbekanntes mit Hilfe von Lerngegenständen erfahren und zweitens aus Perspektive der Erwachsenen bereits Bekanntes durch Lehrgegenstände vermittelt (vgl. ebd.). Die dadurch ersichtliche Notwendigkeit einer zweifachen Adressierung impliziert, dass Kind- und Erwachsenenperspektive sich in einem asymmetrischen Verhältnis gegenüberstehen (vgl. Weißhaupt, Schneider, Griesel & Pfrang 2021).
Es rückt somit die Frage in den Fokus, was Lernumgebungen kennzeichnet, in denen zwischen beiden Perspektiven vermittelt wird, so dass es für Studierende möglich wird, die Bedeutung der Perspektivenverschränkung zu erkennen und diese als Aufgabe ihrer Lehr- und Kompetenzentwicklung anzunehmen (vgl. Schneider et al. 2019: 98). Im Kontext dieser Überlegungen wird von einem pädagogisch-phänomenologischen Lernverständnis (vgl. Meyer-Drawe 2008) ausgegangen, das Lernen als Erfahrung und als Vollzug (vgl. ebd.: 213) versteht, „in dem das Zutrauen zu prärationalen Konventionen gestört wird und in dem das Fremde in das Vertraute einbricht" (ebd.: 14). Unter Berücksichtigung dieses Lernverständnisses und mit Blick auf die zweifache Adressierung gilt es für Studierende Lernumgebungen zu entwickeln, „in denen sie lernen, situatives, kontextbezogenes, motivationales, kommunikatives und auf die Lernentwicklung von Kindern bezogenes Wissen mit allgemeindidaktischem, fächerübergreifendem, fachdidaktischem und fachlichem Wissen zu relationieren und beide Seiten als gleichberechtigte Referenz für das Arrangieren von Lernumgebungen anzusehen" (Schneider et al. 2019: 98).
Der Anspruch einer zweifachen Adressierung impliziert somit auch den Anspruch eines *shift from teaching to learning* (Berendt 1998), der in hochschuldidaktischen Lernsettings angestoßen werden muss. Hierfür gilt es, Lernräume zu schaffen, in denen die Qualität von Aufgaben, Methoden, Materialien oder Fragestellungen aus Sicht der Lernenden betrachtet werden kann. Schneider et al. (2019) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Chancen für Studierende, sich selbstständig auf *Entdeckungsreise* zu begeben, größer sind, je größer für sie zunächst der Abstand zur Rolle „Lehrende" inszeniert wird. Die Herausforderung besteht darin, den Studierenden Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, die es ihnen ermöglichen, von einer Lehrebene auf eine Lernebene zu wechseln. Im Folgenden werden anhand zweier Miniaturen aus den Lernwerkstätten in Kassel und Brugg Gelingens- und Scheiternsbedingungen der doppelten Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten aufgezeigt.

doi.org/10.35468/6009-18

3 Miniatur aus der Lernwerkstatt Kassel

Wenn man Kinder im Anfangsunterricht dabei beobachtet, wie sie sich Zusammenhänge einer „Bildergeschichte“ durch Prozesse des Miterlebens, Mitfühlens und stellvertretenden Miterzählens erschließen, scheint sich der Übergang in ein literarisches Lernen fast automatisch zu vollziehen. Daraus zu schlussfolgern, dass die Initiierung eines solchen Lernens nach Vorlagen, die auch im Internet zahlreich zur Verfügung gestellt werden, immer rezeptartig – quasi emergent – funktioniert, ist eine Täuschung, der man allzu schnell anheimfallen kann, wenn tiefergehende didaktische Reflexionen ausbleiben. Hochschuldidaktisch besteht eine besondere Herausforderung darin, mit Studierenden eine Lernumgebung zu entwickeln, in der sie nicht nur lernen, bereits didaktisch scheinbar „durchdrungene“ Bilderbuchbesprechungsvorschläge zu rezipieren und zu übertragen, sondern ein Vorlesebuch zu entwickeln, in dem Kinder sowohl Erzählimpulse erhalten, als auch zu interaktiven Problemlösungen angeregt werden. Gleichzeitig sollten Kriterien entwickelt werden, die Auskunft darüber geben, unter welchen Bedingungen es für welche Kinder gelingen kann, sie in eine neue literarische Welt zu „verwickeln“. Im Rahmen eines Werkstattseminars zur Gestaltung fachspezifischer und fächerintegrierender Lernumgebungen haben sich Studierende in einem Teilprojekt der Herausforderung gestellt, ein interaktives Vorlesebuch zu konzeptionieren, das aktivierende und herausfordernde Momente beinhaltet und mehrere fachliche Dimensionen integriert. Über diese fachlich-inhaltliche Orientierung hinaus haben sich die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer begleitend mit Tiefenstrukturmerkmalen des Lernens (vgl. Hattie 2009), mit der Zugänglichkeit der zu verwendenden Materialien und den Qualitätsdimensionen von Lernumgebungen nach Hummel & Schneider (2017) auseinandergesetzt.

In einem dynamischen Prozess zwischen fachlicher Durchdringung, praktischer Erprobung und theoretischer Prüfung entstand u. a. auch die nachfolgende Lernumgebung eines interaktiven und bebilderten Vorlesebuchs „Paul und Lotta“, das für Kinder im Leselernalter, aber auch für Studierende im Explorationsprozess von Leselernsituationen geeignet ist.

In diesem studentischen Projekt wurden zunächst Leselernstrategien erarbeitet und die Qualitätsdimensionen von Aufgaben nach Keller & Bender (2012) herangezogen, die dann schließlich beide in die Konzeption des Vorlesebuchs eingeflossen sind. Die Erprobung der Verwendung (Verständlichkeit der Textteile, Erfassung der Situation und Annahme einer sich aus den Kapiteln ergebenden Herausforderung) fand zugleich mit Kindern entsprechenden Alters und auch auf Peer-Ebene in Seminaren statt. Das Buch selbst handelt von zwei abenteuerlustigen Freunden: Paul, dem Hasen, und Lotta, dem Eichhörnchen. Beide leben auf einer Lichtung im Wald, die durch Helligkeit und gleichzeitig Sicherheit charakterisiert ist. Eines Tages stellen die beiden jedoch fest, dass diese Sicherheit der

doi.org/10.35468/6009-18

Lichtung nichts Reizvolles mehr zu bieten hat. Aus diesem Grund machen sie sich auf den Weg in den tiefen, dunklen und geheimnisvollen Wald. Dort erleben sie zahlreiche Abenteuer und v. a. herausfordernde Aufgaben, die sie „nur“ mit Hilfe der zuhörenden Kinder durch die aktive Konstruktion z. B. eines Floßes, einer Leiter usw. lösen können. Die jeweiligen Materialien (z. B. Schnur, Draht) sind dem Buch beigelegt und können hinsichtlich Komplexität und Schwierigkeitsgrad beliebig erweitert werden.
Das Buch soll als Vorlesebuch eine Grundlage zum literarischen Lernen im Elementar- und Primarbereich für Erstleserinnen und -leser bilden. In der Grundschule als Bildungsort mit großer Heterogenität muss von einer großen Streuung in der (Vor-)Lesesozialisation ausgegangen werden. Insofern sollen „Paul und Lotta“ eine Brücke zwischen der Zeit vor und bereits in der Schule darstellen, um literarisches Lernen bei allen Kindern zu ermöglichen.
Genau dort setzt das „Vorlesebuch“ an. Es soll allen Kindern das Hineinwachsen in eine Vorstellungswelt ermöglichen, indem nicht nur das Zuhören alleine angebahnt wird, sondern sie auf verschiedenen Ebenen durch das höreraktivierende Vorlesen motiviert werden, das nach Kruse (2010: 18) davon ausgeht, „dass jede (mediale) Rezeption eine aktive Konstruktion von Bedeutung darstellt“. Umgesetzt wird dies durch bewusste Sprachgestaltung und handlungsaktivierende Impulstypen, welche am Ende jeder Seite gesetzt werden. Ein Beispiel: *Paul und Lotta kommen in einem Kapitel an einen Fluss und wollen diesen unbedingt überqueren, um ihre Abenteuerreise fortzusetzen. Die Kinder stehen also vor der Herausforderung, eine Lösung stellvertretend für Paul und Lotta zu finden: „Wie oder womit könnt ihr Paul und Lotta helfen trocken ans andere Ufer zu gelangen? Dies könnte zu unterschiedlichen Lösungsansätzen führen. Eine Brücke oder ein Floß könnte von den Kindern konstruiert werden, je nachdem welche Materialien zur Verfügung gestellt werden.* Es geht dabei immer um situationsspezifische Herausforderungen, die sich für Protagonist*innen auf der Reise durch einen unbekannten Wald ergeben. Das Buch ist dabei so gestaltet, dass das höreraktivierende Vorlesen durch integrierte Tipps und Impulsfragen im Sinne eines „reziproken Lehrens, Lernens und Lesens“ gelingen kann (vgl. Aeschbacher 1989, Hattie 2009). Des Weiteren haben die Bilder einen Impulscharakter, der das Situationsverstehen orientierend unterstützt und den Kindern hilft, sich mit der Situation zu identifizieren. Für Studierende bietet das Vorlesebuch das Potenzial einer praktischen Auseinandersetzung mit dem Leseerwerb unter Berücksichtigung der genannten fachdidaktischen Zugänge. Damit gelangt man auch zu zentralen Gelingensbedingungen, die in einer Schnittmenge der Auseinandersetzung u. a. mit fachdidaktischen Inhalten (hier Sachunterricht und Leseerwerbsfähigkeit), problemlösenden Aufgabenformaten und lernförderlichen Materialien liegen und in der Konzeption von Sprach-Bildungsprozessen im Sinne von Hummel & Schneider (2017) über eine eindimensionale Verwendungs- bzw. Anwendungstypik weit hinaus gehen.

doi.org/10.35468/6009-18

4 Miniatur aus der Lernwerkstatt Brugg

Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie sich Lernumgebungen unterschiedlichen Gruppen von Lernenden erschließen, ist die in Stufen von Schwierigkeit und Komplexität gestaffelte Form der Herausforderung (vgl. Zocher 2000, Schneider et al. 2019). Für die hier knapp thematisierte Lernumgebung „Murmelbahnen" wurde deshalb diese Form der Aufgabenstellung gewählt: das Ziel einer Herausforderung ist vorgegeben, der Weg jedoch offen.

Herausforderungen am Beispiel des «Cuboro» – Materials: Baut eine Bahn…
- leicht: in der die Murmel um eine Ecke rollt
- mittel: über 2 Stockwerke, in der die Murmel möglichst langsam rollt
- schwer: die X (3, 4,…) Stockwerke hat, in der die Murmel oft versteckt rollt, in einem Kubus von 3 mal 3 mal 3 Blöcken

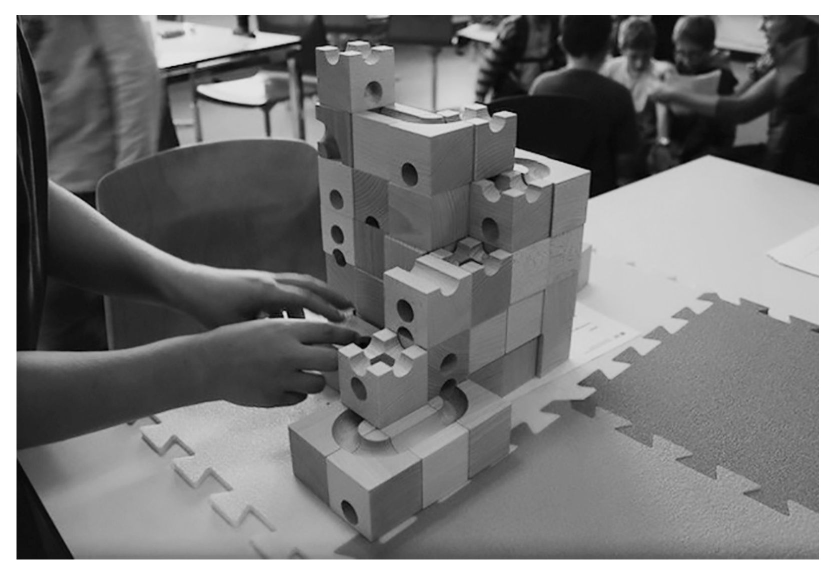


Abb. 1: Cuboro Material (eigene Aufnahme)

Ein besonderer Vorzug der Struktur von konkreten Herausforderungen ist es, die prekäre anfängliche, spezifische Explorationsphase bei den Lernenden rollensicherer gestalten zu können, so dass weniger Tendenzen zum Abbruch oder zur Vermeidung der Begegnung mit den Lerngegenständen und mit den anderen Beteiligten in der sozialen Situation auftreten (vgl. Weißhaupt, Panitz & Hildebrandt 2021). Hierzu wird eine erste „Forscher*innenfrage" nicht von den Lernenden „eingefordert" (in zugemuteten Rollen von bereits persönlich und

doi.org/10.35468/6009-18

spezifisch Interessierten), sondern eine Rolle (als äußerlich angenommene und gespielte) zugleich mit einer Aufgabe angeboten, welche die Interaktion zugänglicher eröffnet. Dies kennzeichnet zugleich eine erste wichtige Gelingensbedingung für die Adressierung von Lernumgebungen, die oft übersehen wird: *„Sorge dafür, dass die erste Rollenunsicherheit derjenigen, die sich der Lernumgebung zuwenden sollen, in den Hintergrund tritt, damit die Exploration ohne Scham und mit Lust stattfinden kann!"* Rollenklarheit kann u. a. durch bewusste interaktiv-spielerische Adressierung und soziale Exploration unter den Teilnehmenden befördert werden. Dies kann im Übergang zur Herausforderung geschehen.

Die Murmelbahn-Umgebung wurde in verschiedenen Kontexten angeboten, zum einen bei Anlässen der PH, zum anderen an Kinder im Kontext ihrer Familien. Der Vorteil eines Baukastensystems ist, dass Herausforderungen schnell kognitiv und kreativ anspruchsvoll skalieren können, je nach Erfahrung: Man fängt immer unten an zu bauen, nicht oben, d. h. man muss vorplanen, die nächsten Schritte antizipieren, je nachdem wie einfach oder komplex der Bau, die Zielstellung bzw. eine zu prüfende Vermutung im Spiellernprozess wird. Wenn Kinder ins Spiel kommen, wenn sie vertraut werden mit dem Material, geben sie sich selbst schnell eigene, neue Ziele, wie sich zeigte. Ein zweites Gelingenskriterium hängt damit eng zusammen: Die Lernbegleitung darf nicht von außerhalb des Spiellernprozesses einzugreifen versuchen, sondern muss die aktuelle prozessuale Logik zuerst verstehen, und bestenfalls interaktiv dabei mitspielen. Das heißt die Lernbegleitung kann und darf nicht in der Rolle „Expert*in" für die aktuellen Konzepte und Ziele der Interaktion in der Lernumgebung auftreten, weil diese von den Lernenden/Spielenden bestimmt werden. Strategien in dieser anforderungsreichen Rolle sind: Eigene Beiträge anschlussfähig halten, differenzierend bzw. erweiternd, aber nicht bindend (vgl. Weißhaupt, Hildebrandt & Leonhard 2019). Ein Interaktionsmodus des Anbietens von „Zwischenobjekten" (vgl. Fridberg 2020) zwischen dem momentanen Konzept im Spiel und einer möglichen Erweiterung empfiehlt sich.

Wie wurde die Lernumgebung im Kontext von Seminaren genutzt? Man kann zwei idealtypische zeitliche Settings unterscheiden. Zum einen der Einsatz über eine Sitzung, in der entdeckend die Lernumgebung erfahren wird, z. B. als exemplarisch für die Form des Konstruktionsspiels bzw. die Form der Herausforderung. Zum anderen der Einsatz über mehrere Sitzungen:

doi.org/10.35468/6009-18

Tab. 1: Murmelbahnen als exemplarische Lernumgebung mit Rollen und Phasen[2]

Rolle pro Phase	Interaktionsmodus
mit Material **Unerfahrene**	Freies Explorieren, Erleben, Entdeckendes Lernen und/oder **Annehmen der** konkreten **Herausforderungen** und der angebotenen Rollen durch die Spiellernumgebung
Mitspielende	Vorhandene Herausforderungen **bespielen** **Eigene Herausforderungen** formulieren, verfolgen, gestalten, anderen anbieten, Spiellernprozess reflektieren, verarbeiten, …
Forschende und Gestaltende	**Forschen:** Inputs, Referate, schriftliche Arbeiten, recherchieren, rezipieren und erstellen **zu Themen**: Didaktik Entdeckenden Lernens, Spiellernprozesse von Kindern, Physikdidaktik der Murmelbahn, ggf. Geschichte der Murmelbahnen, Ästhetik, Kategorien der Exemplarität von Lernumgebungen … **Gestalten**: neue Aufgaben erproben, evaluieren, alternatives Material für die Bahn (Papprollen, Krepppapier und Draht, …), … für Kinder/für andere Studierende: doppelte Adressierung reflektieren

Bei diesen drei verschiedenen Phasen wird die letzte im Seminar erst über viele Sitzungen erreicht. Studierende sind hierbei Forschende und Gestaltende als forschend Lernende (Hildebrandt & Weißhaupt 2018), um später lehren zu können, nicht um unmittelbar nach Eintritt in die Lernumgebung schon die Lehrenden-Rolle einnehmen zu können (Schneider 2016). Als Scheiternsbedingung formuliert: Wenn man Lernumgebungen mit Studierenden allzu kurzzeitig einsetzt, können diese nicht die Ebenen doppelter Adressierung unterscheiden: Entweder sie kommen nicht in eine schamfreie Exploration, oder aber bleiben auf der Ebene der eigenen Erfahrung und halten dies dann schon für ein bruchloses Analogon für kindliche Erfahrung und ein Rezept, um Lehren zu können. Die in der Tabelle genannten Phasen werden aber mit dem Ziel durchlaufen, die komplexe Relationierung dieser Ebenen mit der Zeit zu durchdringen, u. a. auch den Aufbau von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten, hier Physikkonzepten, mit den Phasen der Exploration zu relationieren, d. h. Erlebnis und konzeptuelles

2 Diese ergeben sich aus der empirischen Beobachtung und ihrer begrifflichen Fassung als Vorschlag für zu antizipierende, zeitlich und interaktiv zu unterscheidende Rollen von Studierenden in Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten.

doi.org/10.35468/6009-18

Verständnis von Trägheit, Beschleunigung, Lageenergie, Reibung, Impulskraft, Gewichtskraft, …
Fragen wie die folgenden müssen bei den Studierenden entstehen: Mit welchen alternativen Materialien und Situationen könnte man mit (bereits vorerfahrenen?) Kindern was genau erfahrbar machen, welche (ästhetischen, physikdidaktischen, …) Konzeptentwicklungen herausfordern, und wie diese Konzepte allmählich voneinander differenzieren (kann/soll man materiell auf Schanzen erweitern, unterschiedliche Arten von Reibung untersuchen usw.)? Hierbei benötigen die forschenden/gestaltenden Studierenden neue Phasen der Exploration und des Entdeckenden Lernens bei Erweiterungen, so dass man teilweise von Phase/Zeile drei wieder in Phase eins (siehe Tab. 1) springen muss, mit jeweils mehr Bewusstsein der relationierten Ebenen.

5 Ausblick

Für die Weiterentwicklung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten erscheint es von Bedeutung, diese auch empirisch zu überprüfen, wobei folgende Fragestellungen Impulse liefern können, um in diesen Untersuchungen auch den Gedanken der zweifachen Adressierung zu berücksichtigen: Wie können Studierende lernen, mit welchen Impulsen bzw. in welchen Lernumgebungen und an welchem Material Kinder überwiegend selbstständig Arbeitswege bzw. Bearbeitungsmöglichkeiten finden, Ordnungen erstellen sowie angemessene Methoden suchen und finden können, um Denk- und Handlungsstrukturen zu entwickeln, die für Aufgaben oder Handlungen exemplarisch sind? Unter welchen Voraussetzungen lassen sich die Aufgaben der Lernbegleitung und die Erforschung kindlicher Lernprozesse ins Verhältnis setzen? Wie können Studierende in Auseinandersetzung mit Theorie forschend lernen, explorierende Kinder in ihrem Lernen sachlich, fachlich und pädagogisch zu begleiten? Diese und ähnliche Fragen werden gerahmt von der zentralen Fragestellung, inwiefern Lernumgebungen für Kinder und Erwachsene die gleichen sein können. Eine erste tentative Antwort ist: Es müssen nicht immer und teilweise können es nicht die gleichen Lernumgebungen für Studierende und Kinder sein, weil für beide Gruppen – je nach Thema – Unterschiedliches zum Bereich des zu Explorierenden gehört. Aber es ist ein komplexer, interessanter Moment, wenn gleiches Material der Erfahrung benutzt werden kann, wie in den „Miniaturen“ aufgezeigt wurde. Unsere These ist: Studierende sollten hierbei nicht so tun, als wären sie Kinder. Es bringt nichts – es ergibt sich kein unmittelbarer Zugang zur „kindlichen Perspektive“ allein durch das Material und es ist zumindest fragwürdig, wenn Studierende eine fehlgeleitete „unmittelbare Erspielung“ kindlicher Perspektiven anstreben, anstatt diese durch empirische, wissenschaftliche Beobachtungen und eigene Erfahrungen mit Kindern aufzubauen. Aber wie vermeidet man solch „falsches“ Rollenspiel

(Studierende als Kinder) bei einer zweifachen Adressierung in teilweise gleichen Lernumgebungen?
Weiter zu prüfende Strategien wären u. a.: 1. Eine klare, explizite Unterscheidung von Rollen (Studierende und Kinder) und Phasen, 2. der Einsatz von Material und Aufgaben, die im Herausforderungsniveau gut skalieren und 3. die Öffnung der Rolle des/der Unerfahrenen auch für Studierende. Im Sinne eines Gelingenskriteriums formuliert: Unter Berücksichtigung der zweifachen Adressierung sind Aufgabendesign und Material dann gut geeignet, wenn auch Erwachsene sich als unerfahren damit präsentieren können, ohne in Unannehmlichkeiten zu geraten, und wenn Erfahrungsgrade von einfachen Wahrnehmungsprozessen bis hin zu komplexen Konstruktionszielen damit aufgebaut und lernend relationiert werden können.

Literatur

Aeschbacher, Urs (1989): „Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, 194-204.

Berendt, Brigitte (1998): How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. Higher Education in Europe, 23. Jg., Heft3, 317-329.

Fridberg, Marie (2020): The Role of Intermediary Objects of Learning in Early Years Chemistry and Physics, Early Childhood Education Journal, 48, 585-595.

Hagstedt, Herbert (2011): Studienwerkstätten an der Universität Kassel – innovative Lernorte für Lehramtsstudierende. In: AG Studienwerkstätten des ZLB (Hrsg.) (2011): Studienwerkstätten der Lehrerbildung. Innovative Lernorte an der Universität Kassel. Kassel: University Press, 27-36.

Hattie, John (2009): Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2018): Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. In: Neuber N. et al. (Hrsg.) (2018): Forschendes Lernen. The Wider View. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 73-86.

Hummel, Maria & Schneider, Ralf (2017): Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Ort für
Sprach-Bildung und Bildungs-Sprache. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-146.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

Kruse, Iris (2010): Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen „Sonnenau" – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen". Grundschulunterricht Deutsch 57, 1, 18-22.

Keller, Stefan & Bender, Ute (2012): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Kallmeyer.

Schneider, Ralf (2016): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen. Eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten am Beispiel der Grundschulwerkstatt/ des pädagogischen Labors der Universität Kassel. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 107-118.

Schneider, Ralf; Weißhaupt, Mark; Brumm, Leonie; Griesel, Clemens & Klauenberg, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-108.

doi.org/10.35468/6009-18

Schneider, Ralf; Pfrang, Agnes; Schulze, Hendrikje; Tänzer, Sandra; Weißhaupt, Mark; Panitz, Kathleen & Hildebrandt, Elke (2020): Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-222.

Warwitz, Siegbert & Rudolf, Anita (1977): Das Prinzip des mehrdimensionalen Lehrens und Lernens. In: Dies (1977): Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle. Schondorf: Verlag Hofmann, 15-22.

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 21-29.

Weißhaupt, Mark; Hildebrandt, Elke & Leonhard, Tobias (2019): Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens. Forum Qualitative Sozialforschung 20/2 (Mai). doi:10.17169/fqs-20.2.3055.

Weißhaupt, Mark; Panitz, Kathleen & Hildebrandt, Elke (2021): Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2021): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 289-295.

Weißhaupt, Mark; Schneider, Ralf; Griesel, Clemens & Pfrang, Agnes (2021): Digitale Erfahrung? Über das Lernen zwischen Instruktion und (Ko-) Konstruktion. In: Holub B. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Stuttgart: Julius Klinkhardt, 87-102.

doi.org/10.35468/6009-18

Julia Höke und Patrick Isele

Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten

1 Anlass und Ausgangspunkt

Im Sommer 2019 fand an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn die Vorlesungsreihe "Sommercampus Kindheit" statt, zu der u. a. auch Hartmut Wedekind einen Vortrag hielt. Unter dem Titel *Von der Hand zum Verstand – MINT- oder MINKT-Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit* begeisterte er Studierende und Dozierende der Bachelorstudiengänge Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit. Neben den inhaltlichen Impulsen wurde auch die besondere Arbeitsatmosphäre zwischen den Lehrenden und Lernenden thematisiert, bei der er neben vielen weiteren Aspekten auch das kollektive Du erwähnte – als gegenseitige Ansprache mit Du und Vorname zwischen Studierenden und Dozierenden im Sinne eines gemeinsamen Lernens. Einige Studierende des zweiten Semesters BA Kindheitspädagogik waren von dem Vortrag und der Idee des kollektiven Dus so inspiriert, dass sie auf uns Dozierende (Julia Höke und Patrick Isele) zukamen und fragten, ob wir dieses kollektive Du in der Lernwerkstatt[3] nicht ebenfalls einführen könnten.
Wenn Lehrende im Sinne der Lernwerkstattarbeit (vgl. Gabriel et al. 2009) zu Lernbegleiter*innen werden, sich typische Handlungsanforderungen (Bereitstellung von Informationen, Aufzeigen von Lösungswegen, etc.) zugunsten einer partizipatorischen Gestaltung der Zusammenarbeit mit Studierenden ablösen und ein gemeinsames Forschen und Lernen im Sinne des Sustained Shared Thinking[1] (vgl. Siraj-Blatchford 2009) stattfinden soll, erscheint es förderlich, wenn die der Beziehung von Dozierenden und Studierenden an Hochschulen immanente Asymmetrie, die vor allem durch institutionelle Hierarchie, Generation und Wissensvorsprünge (re-)konstruiert wird, zugunsten gemeinsamer Denkprozesse möglichst in den Hintergrund tritt.
Da die unterschiedlichen Ansprachen (das „Sie/Nachname" zwischen Studierenden und Dozierenden vs. das „Du/Vorname" zwischen den Studierenden) diese

1 Sustained Shared Thinking (nach Siraj-Blatchford 2009) meint insbesondere, dass die Begleitung und Beratung von Studierenden besonders im Fokus stehen.

doi.org/10.35468/6009-19

Asymmetrie in jeder Interaktion deutlich markieren, erschien es uns plausibel, diese Ansprache zu verändern. Dass dieser Impuls von den Studierenden ausging, trug ebenfalls dazu bei, diese Veränderung zu initiieren. Ermutigt von Hartmut Wedekind und in der Annahme, dass dieser an uns herangetragene Wunsch zumindest für die Mehrheit der Studierenden gilt, informierte jede*r von uns in unterschiedlicher Weise in den anschließenden Tagen die Studierenden über die Neuerung.

Erste Irritationen und ambivalente Erfahrungen

Bereits bei der Einführung des kollektiven Dus in den unterschiedlichen Kohorten (Zweit-, Viert- und Sechstsemester) wurde deutlich, dass die von uns unterstellte positive Reaktion auf das kollektive Du nicht uneingeschränkt zutraf und unser Angebot keinesfalls bei allen Studierenden auf Zustimmung stieß. So lehnten insbesondere in der Kohorte der Sechstsemester einzelne Studierende das Du mit der geäußerten Begründung, sich jetzt nicht mehr umgewöhnen zu wollen, offen ab, während die Studierenden des zweiten und vierten Semesters der veränderten Ansprache nicht widersprachen. Allerdings wurden in der praktischen Umsetzung bei den Studierenden trotz grundsätzlicher Zustimmung Unsicherheiten in der Kommunikation deutlich, wie z. B. der wiederkehrende Rückfall ins „Sie/Nachname" während der kollektiven Reflexionen im Seminar oder während der individuellen Gesprächssituationen nach Seminaren oder in Sprechstunden. Kommuniziert war dagegen eine grundsätzliche "Du/Vorname"-Ansprache auch außerhalb konkreter Seminarsitzungen.
Besonders zeigte sich der ambivalente Umgang mit der Ansprache in der schriftlichen Kommunikation, in der die unterschiedlichsten Strategien auftauchten. Tabelle 1 enthält eine Reihe von Beispielen für die Gestaltung von Emails aus unterschiedlichen Kohorten:

Tab. 1: Varianten der schriftlichen Anrede in Emails

Strategie:	Beispiel:
Förmliche Anrede, Nachname und Du	Sehr geehrter Herr Prof. Dr. phil. Patrick Isele, ich habe meinen Studienbericht in dein Fach gelegt…
Förmliche Anrede, Vorname und Du	Sehr geehrte Julia, kannst du die ppt von letzter Woche noch hochladen…
Anrede, Nachname und Mischung Du/Sie	Hallo Frau Höke, im Anhang findest du eine erste Gliederung. Ihnen ein schönes Wochenende, …

doi.org/10.35468/6009-19

Anrede, Nachname und Du	Hallo Herr Isele, ich habe eine Absage für meinen Praktikumsplatz bekommen. Hast du eine Idee, was ich jetzt tun kann? …
Anrede, Vorname/Nachname und Du	Hallo P. Isele, wenn es von deiner Seite aus noch Zeit gibt, sich bzgl. der Präsentation auszutauschen, freue ich mich.
Anrede, Vorname und Sie	Hallo Patrick, gestern konnte ich nicht am Seminar teilnehmen. Brauchen Sie eine ärztliche Bescheinigung? …
Anrede, Vorname und Mischung Du/Sie	Hallo Julia, ich habe versucht, Sie anzurufen, aber du warst leider nicht da.

Diese irritierenden Erfahrungen nahmen wir zum Anlass, die Wirkung der Anrede auf die Gestaltung von Interaktion und Beziehung in Hochschullernwerkstattseminaren genauer zu untersuchen.

2 Theoretische Anknüpfungspunkte

Sprache hat einen großen Einfluss auf unser soziales Leben und die Gestaltung von Gemeinschaften. Sprecher*innen reproduzieren in Interaktionen (un)bewusst Selbstbilder, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen und Bedürfnisse nach Nähe und Distanz (vgl. Formentelli 2010), über Sprache werden Machtverhältnisse und gegenseitige Solidarität markiert (vgl. Voswinkel 2003).
Zur Verwendung unterschiedlicher Anreden liegen für den deutschen Sprachgebrauch insbesondere historische Studien vor, die die Entwicklung der Anredeformen vom frühen 9. Jhd. bis heute skizzieren (ausführlich dazu z. B. Besch 1998). Untersuchungen zur Wirkung der Anrede, die sich auf spezifische professionelle Kontexte beziehen, beziehen sich nach wie vor auf das Modell der Anrede von Brown und Gilman (1960) (Tab. 2), sind selten und beschränken sich auf kleine Stichproben mit qualitativen Analysen von Sprechakten (z. B. Sehm-Schurig 2012).
Üblicherweise wird in Deutschland für die formale Ansprache das Sie genutzt, in informellen Settings ist das Du gebräuchlich, wenngleich es regionale Unterschiede gibt – zu den bekanntesten gehören das „Hamburger Sie“ und das „Münchner Du“. Die Verwendung der jeweiligen Anrede hat also mit dem Kontext zu tun und verweist auf die Beziehung zwischen den Sprechenden – das Du weist eher auf symmetrische Beziehungen und Nähe hin, während das Sie eher in asymmetrischen Beziehungen vorkommt und Distanz ausdrückt (s. a. Tab. 2, erstellt in Anlehnung an Brown & Gilman 1960, Sehm-Schurig 2012).

doi.org/10.35468/6009-19

Tab. 2: Übersicht Anredeformen (erstellt in Anlehnung an Brown & Gilman 1960, Sehm-Schurig 2012)

Pronomen	Assoziation	Kontext	Relation
Du:	Vertraulichkeit, Herablassung	informell, vertraulich, familiär	Symmetrie, Nähe
Sie:	Förmlichkeit, Respekt	formell, distanziert, höflich	Asymmetrie, Distanz

Allerdings trifft diese einfache Struktur nicht auf alle Anrede-Situationen zu. Auch in symmetrischen Verhältnissen von Personen, die nicht miteinander vertraut sind, wird meistens gesiezt, während das Du auch in asymmetrischen Beziehungen vorkommt. Das Angebot des Duzens geht in asymmetrischen Beziehungen üblicherweise von der höherstehenden Person aus, wobei höherstehend nicht notwendig eine tatsächliche Machtposition sein muss, sondern sich auch über das Alter herstellen kann. In symmetrischen Beziehungen haben alle beteiligten Gesprächspartner*innen die Möglichkeit, das Du anzubieten (vgl. Simon 2003). Der Wechsel vom informellen Du zum formalen Sie ist unüblich, ebenso wie die Ablehnung des angebotenen Dus eher die Ausnahme darstellt. Deutlich wird, dass die Wahl der Anrede vielfältige Gründe haben kann und dass unterschiedliche Zuschreibungen mit ihr verbunden sind.

Hochschulkontext und Lernwerkstattarbeit

An der Hochschule ist das Verhältnis von Dozierenden und Studierenden grundsätzlich asymmetrisch: Dozierende bestimmen und verantworten Inhalte, Didaktik und Methodik von Lehrangeboten, stellen Anforderungen an die aktive Teilnahme der Studierenden und bestimmen gleichzeitig die vorhandenen Handlungsspielräume und Lehrwege im Rahmen ihrer Veranstaltungen, letztendlich nehmen sie Prüfungen ab und bewerten die Leistung der Studierenden. In Hochschullernwerkstätten verändern sich die(se) Aufgaben der Dozierenden insoweit, dass Studierenden ermöglicht wird, an eigenen Fragestellungen und Themen zu arbeiten und eigene Lernwege zu gehen. Die Dozierenden ermöglichen diese Handlungsspielräume und werden für die Studierenden zu Dialogpartner*innen, die Lernprozesse beobachten, beraten und wertschätzend Rückmeldung geben (vgl. Gabriel et al. 2009). Eine Änderung der Ansprache vom Du zum Sie könnte diesen Rollenwechsel unterstützen, wenngleich die machtvolle Position der Dozierenden aufgrund der Leistungsbewertung bestehen bleibt.

doi.org/10.35468/6009-19

3 Methodisches Vorgehen und Fragestellungen

Ziel unseres Forschungsprojekts ist es, die Sicht der Studierenden auf das kollektive Du systematisch zu erheben, um Wirkungsweisen des kollektiven Dus genauer abschätzen zu können und um letztendlich zu entscheiden, ob das kollektive Du im Umgang mit den Studierenden, insbesondere in den nachfolgenden Kohorten, beibehalten werden soll.
Geplant wurde eine zweistufige Untersuchung mit einem Fragebogenteil, der an alle Studierenden verschickt wurde, die bislang in unseren Seminaren mit dem kollektiven Du teilnahmen. Der Fragebogen war in drei Bereiche unterteilt und enthielt neben statistischen Angaben zur Person (AP) wie Studiengang, Alter, Geschlecht und Semesterzahl auch ratingskalierte Matrixfragen, die Einstellungen und Erfahrungen mit dem Duzen (ED) allgemein sowie an der Hochschule erfassen sollten. Abschließend enthielt der Fragebogen einen offenen Fragebogenteil (OF), in dem die Studierenden ihre Sicht auf Chancen, Befürchtungen und Herausforderungen frei notieren konnten. Insgesamt 99 Studierende nahmen an der Befragung teil, wobei der größte Teil aus dem kindheitspädagogischen Studiengang stammte. Zusätzlich wurden einzelne Seminargruppen aus der Sozialen Arbeit befragt. Innerhalb der Stichprobe sind die Erfahrungen mit dem kollektiven Du demnach bzgl. der Anzahl der Seminare, die mit dem kollektiven Du bereits besucht wurden, heterogen; alle Studierenden besuchten zum Zeitpunkt der Befragung (Weihnachtspause WiSe 2020/21) allerdings mindestens ein Seminar mit dem kollektiven Du.
Der Konstruktion des Fragebogens lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Wie bewerten die Studierenden zum Erhebungszeitpunkt ihre Erfahrungen mit dem kollektiven Du (Lässt sich z. B. eine grundsätzliche Ablehnung bzw. Zustimmung der Studierenden feststellen)?
2. Gibt es Unterschiede zwischen den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik (Spielen z. B. die unterschiedlichen Kohortengrößen der Studiengänge eine Rolle)?
3. Gibt es Unterschiede zwischen den Kohorten der Studierenden (Macht es z. B. einen Unterschied, ob Studierende ab dem ersten Semester mit dem kollektiven Du gestartet sind oder sich umgewöhnen mussten?)

Für die Analyse der Fragen 2 und 3 wurden aus den 41 Matrixfragen auf Basis einer Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zwei Skalen ermittelt: die Skala „Allgemeine Aufgeschlossenheit" (14 Items, r=.65) und die Skala „Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext" (20 Items, r=.80). Die Skala „Allgemeine Aufgeschlossenheit" repräsentierte Items wie z. B. „Das Du schafft Nähe und emotionale Verbundenheit", wohingegen für die Skala „Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext" ein Beispielitem „Duzen im Seminarkontext wirkt sich positiv auf die Atmosphäre aus" darstellt. Die Bewertung der Skalen bzw. Items erfolgte mithilfe einer fünf-

doi.org/10.35468/6009-19

stufigen Ratingskala (1 - Aussage trifft nicht zu bis 5 - Aussage trifft zu). Zur Beantwortung der Frage 1 wurden die offenen Antworten im Fragebogen (OF) qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2010) ausgewertet.
In einem zweiten Schritt wurde in einem videokonferenzbasierten Onlineformat mit interessierten Studierenden eine Gruppendiskussion zum kollektiven Du durchgeführt. An dieser nahmen sechs Studierende, eine Absolventin und wir Dozierende teil, die Gesprächszeit lag bei ca. 100 Minuten. Ziel der Gruppendiskussion war es, mit den Studierenden vertieft ins Gespräch zu kommen bzgl.

- der unterschiedlichen Einführung des kollektiven Dus in den Seminaren (Setzung vs. gemeinsamer Entscheidungsprozess),
- der Wirkung der Wahl, ihrer Einführung und der Unterschiedlichkeit der Einführung auf die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden, insbesondere mit Blick auf hierarchische Aspekte,
- und der von den Studierenden wahrgenommenen Herausforderungen im Kontext des kollektiven Dus im Hochschulkontext.

Die Gruppendiskussion wurde transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2010) ausgewertet.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die grundsätzliche Bewertung des kollektiven Dus durch die Studierenden lässt sich insbesondere anhand der offenen Antworten im Fragebogen (OF) ablesen. Die Eintragungen in den drei Textfeldern zu den Fragen, welche Chancen, Befürchtungen und Herausforderungen die Studierenden wahrnehmen, wurden qualitativ inhaltsanalytisch dahingehend ausgewertet, dass zunächst positive und negative Bewertungen kategorisiert und dann nach inhaltlichen Dimensionen der Bewertungen (Atmosphäre allgemein, Beziehung zu Dozierenden, etc.) analysiert wurden (vgl. Mayring 2010). Die Studierenden (n=99) deuten hier insgesamt eher positive Erfahrungen mit dem kollektiven Du an. 36 der Befragten tätigen allgemein positive Aussagen, 21 Befragte thematisieren eine positivere Atmosphäre in Lehrveranstaltungen, 13 Personen geben an, hinsichtlich der aktiven Teilnahme und Kontaktaufnahme zu den Dozierenden weniger Hemmschwellen zu haben, die sie mit dem kollektiven Du in Verbindung bringen. Während 14 Studierende explizit beschreiben, dass sich die Beziehung zwischen ihnen und den Dozierenden verbessert hat bzw. 25 Studierende die Chance auf eine Verbesserung der Beziehung sehen, geben 13 Personen an, dass keine Veränderung im Vergleich zur Kommunikation vor der Einführung des kollektiven Dus stattgefunden hat. Eine ausdrückliche Gegenposition zum Du und der Wunsch nach einer Rückkehr zum Sie findet sich in dem offenen Fragebogenteil gar nicht. Unter dem Textfeld

doi.org/10.35468/6009-19

mit der Überschrift Herausforderungen geben 7 der Studierenden an, den Wechsel zwischen dem Sie und dem Du zwischen verschiedenen Dozierenden zu gestalten, zudem äußern 20 Studierende die Sorge, dass bei anderen Studierenden durch das kollektive Du der Respekt vor den Dozierenden verloren gehen könnte.
In Bezug auf die von uns vermuteten Einflüsse (a) der Zugehörigkeit zum Studiengang und (b) des Fachsemesters auf die Einschätzung der Studierenden zum kollektiven Du wurden Gruppenvergleiche durchgeführt. Da die Datensätze nicht normalverteilt waren, wurde mit dem Kruskall-Wallis-Test für unabhängige Stichproben ein nonparametrisches Verfahren verwendet.
Die Ergebnisse wurden in folgender Datentabelle zusammengefasst:

Tab. 3: Ergebnisse zum Vergleich der Studiengänge und Fachsemester

Unterschiede hinsichtlich der Studiengänge			
Skala	Kindheitspädagogik	Soziale Arbeit	p
Allgemeine Aufgeschlossenheit	MW=3,68 (n=75)	MW=3,24 (n=24)	.004
Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext	MW=3,46 (n=75)	MW=3,18 (n=24)	.003
Unterschiede hinsichtlich der Fachsemester			
Skala	1.-3. Fachsemester	5.-7. Fachsemester + Absolvent*innen	p
Allgemeine Aufgeschlossenheit	MW=3,57 (n=52)	MW=3,57 (n=47)	.624
Aufgeschlossenheit im Hochschulkontext	MW=3,32 (n=52)	MW=3,47 (n=47)	.055

Die Ergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede in der Einschätzung des kollektiven Dus zwischen den beiden Gruppen „Studierende der Kindheitspädagogik“ und „Studierende der Sozialen Arbeit“. Unsere Vermutung, dass die Bewertung des kollektiven Dus im kindheitspädagogischen Studiengang positiver bewertet wird, trifft demnach zu. Begründen lässt sich dieses vor allem durch die unterschiedliche Größe der Studiengänge – während sich in den einzelnen Kohorten des kindheitspädagogischen Studiengangs jeweils ca. 20-30 Studierende befinden, die sich untereinander über den Studienverlauf gut kennenlernen und viele Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen, kennen sich die Studierenden im Studiengang Soziale Arbeit weniger gut und bewegen sich seltener in sehr vertrauten Seminarkontexten.

doi.org/10.35468/6009-19

Die Einstellungen zum kollektiven Du zwischen den Studierenden der unteren (1.-3.) und höheren (5.-7.) Fachsemestern inklusive Absolvent*innen unterscheiden sich zum Erhebungszeitpunkt nicht statistisch signifikant voreinander. Die anfänglich von uns beobachteten Unterschiede scheinen sich über den zeitlichen Verlauf verändert zu haben.

4.2 Ergebnisse der Gruppendiskussion

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) des Transkripts der Gruppendiskussion kristallisierten sich insgesamt vier zentrale Aspekte heraus, die im Verlauf des Gesprächs immer wieder thematisiert wurden. So wurde die *Art der Einführung* des kollektiven Dus im Seminarkontext, die *Bedeutung der Einheitlichkeit* innerhalb einer Veranstaltung, zwischen Veranstaltungen oder zwischen Studiengängen, der *Umgang mit Hierarchie*n im Allgemeinen und der *Vergleich mit anderen Kontexten* thematisiert. Auf diese vier Aspekte werden wir im Folgenden spezifisch eingehen.

4.2.1 Art der Einführung

In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Art der Einführung des kollektiven Dus einen Einfluss auf die Akzeptanz des kollektiven Dus durch die Studierenden hatte. Wurde das kollektive Du von Seiten der Lehrenden festgelegt, ohne dass gemeinsam mit den Studierenden besprochen oder diskutiert wurde, ob jene damit einverstanden sind, wurde das kollektive Du offenbar weniger hinterfragt und eher akzeptiert, als wenn dem ein gemeinsamer Meinungsaustausch vorwegging: „*Also die Sache ist, ich war/ bei [Name Dozent*in] war das so, Wir machen das jetzt! […] und so ist es dann halt gewesen*". Die Setzung des Dus als kollektive Ansprache stellt sich als machtvoller Akt durch die Dozierenden dar, der individuelle Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden ignoriert und die Studierenden dazu auffordert, sich den Interessen der Dozierenden anzupassen: „*Die Professorin schlägt das vor, dann mache ich das halt*". In der Diskussion um die Einführung des kollektiven Dus als gemeinsamer Aushandlungsprozess wird zudem deutlich, dass dieser sich nicht nur auf der Beziehungsebene zwischen Studierenden und Dozierenden, sondern auch innerhalb der Studierendengruppe vollzieht und selbst wiederum nicht automatisch reibungslos verläuft. Dies zeigt sich etwa bei der Einführung des kollektiven Dus in einer Seminargruppe, bei der nicht die gesamte Kohorte des Studiengangs anwesend war, so dass sich die Kommunikation auf den digitalen Austausch über Whatsapp verlagerte: „*[…] und also wir meinten ja jetzt/ ja und du hast halt uns gefragt […] und da war ja nur die Hälfte da bzw. nur ein Teil der Kohorte und ja ich glaube man war auch irgendwie so beeinflusst, weil die dann voll in die WhatsApp-Gruppe geschrieben haben, Leute das ist so und so, und alle so, aber das können wir nicht machen also das ist so anders und so*". Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob durch die partizipative Gestaltung der

doi.org/10.35468/6009-19

Entscheidung zwar Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden abgebaut werden, gleichzeitig aber der Aufbau hierarchischer Beziehungen innerhalb der Studierendengruppe gefördert wird.

4.2.2 Bedeutung der Einheitlichkeit

Dass es innerhalb einer Seminargruppe zu unterschiedlichen Anredeformen zwischen Studierenden und Dozierenden kommen könnte, wird von den Studierenden als realistische Umsetzungsmöglichkeit nicht thematisiert, sondern eher als zu herausfordernd beschrieben: *„Wenn ihr euch vorstellt ihr habt ein Seminar und die Hälfte wird geduzt und die Hälfte wird gesiezt, weil sie das nicht wollen, würdet ihr euch nicht auch komisch vorkommen, […] als wäre das so eine Splittung irgendwie, also, wenn ich mir jetzt vorstelle, ich sitze im Seminar mit [Name Studierende*r] und [Name Studierende*r] wird geduzt und ich werde gesiezt, obwohl ich mir das selber so gesagt habe, ich möchte das so, ich würde mir trotzdem irgendwie vorkommen, dass dann, dass nicht [Name Studierende*r] besser behandelt wird, so irgendwie, sondern irgendwie, dass das schon irgendwie so näher zueinander ist, als mit dem Sie"*. Diese Perspektive wird von anderen Studierenden bestätigt: *„Ich fände das auch komisch, mit dir dann in einer Gruppe zu sein und du siezt dann ja auch den Dozenten und ich würde den Dozenten ja, oder die dozierende Person ja auch dann duzen, also das wäre ja dann so eine Barriere zwischen den beiden Gruppen aber auch mit der lehrenden Person"*.

Die fehlende Einheitlichkeit der Ansprache im Hochschulkontext wird von den Studierenden unterschiedlich problematisiert. In der Gruppendiskussion finden sich sowohl Aussagen, dass es herausfordernd ist, sich immer wieder auf andere Ansprachen einzustellen (*„Ja also ich finde es dann manchmal im Hochschulalltag ein bisschen schwierig, weil ihr beide wollt z. B. geduzt werden, dann gibt aber auch viele oder alle anderen Profs, die ich habe, wollen das halt nicht. […] und dann muss man sich immer je nachdem wo man jetzt sich befindet in welchem Seminar anpassen oder auch bei den Emails, was wir gerade auch schon gesagt haben. Das ist manchmal schwierig, das so auseinander zu halten"*), aber auch die Aussage: *„Also ich finde das ist eigentlich gar kein Problem. Ich weiß genau, bei euch beiden kann ich du sagen und euch mit dem Vornamen ansprechen. Bei anderen halt nicht"*.

4.2.3 Umgang mit Hierarchien und veränderte Kommunikationskultur

Ähnlich wie in den offenen Fragen der Fragebogenerhebung finden sich in der Gruppendiskussion viele Aussagen, die auf eine angenehmere Atmosphäre in Lehrveranstaltungen und auf die Wahrnehmung einer anderen Ansprechbarkeit der Dozierenden durch die veränderte Ansprache hindeuten. In Bezug auf die eigene aktive Teilnahme gibt es allerdings auch durchaus Einschätzungen, die darauf hindeuten, dass die veränderte Ansprache allein nicht durchgängig Veränderungen erzeugt: *„Ich hatte nie das Gefühl, dass man die Fragen, die ich jetzt mit dem*

Du eher stellen würde, da hatte ich das Gefühl, dass ich das auch stellen konnte als ich noch gesiezt habe, dementsprechend kann man das gar nicht so festmachen, ob man jetzt andere Fragen stellt".
Die Studierenden, die in den ersten Fachsemestern mit dem kollektiven Du konfrontiert wurden, benennen dabei insbesondere für die Bewältigung individueller Aufgaben im Kontext des Studiums eine Erleichterung über die veränderte Ansprache für die Stellung von Rückfragen und Klärung von Unsicherheiten: *„Durch das Du habe ich mich eher getraut etwas dazu zu fragen, als wenn wir jetzt beim Sie wären, weil ich nicht genau wusste, wie ich das mit dem Poster machen sollte"*. Die Studierenden der späteren Fachsemester bestätigen dagegen den bereits vermuteten Gewöhnungseffekt: *„Aber so allgemein im Nachhinein: wir haben uns ja echt schwer getan am Anfang und ja im Nachhinein finde ich es viel besser"*.
In Bezug auf einen respektvollen Umgang und die Positionierung zwischen Studierenden und Dozierenden ergeben sich für die Studierenden keine Unterschiede zur vorher üblichen Ansprache per Sie: *„Auf der anderen Seite würde ich aber trotzdem sagen, es gibt ja immer noch so eine hierarchische Struktur alleine dadurch, dass man Noten bekommt. Also so ganz kann man das durch das Du ja auch nicht abbauen"*. Insbesondere hier wird deutlich, dass die eingangs skizzierte klassische Einteilung von Ansprache (Du= vertraut, nah, informell und Sie= distanziert, höflich, förmlich; Tab. 2) einerseits ein hohes Maß an Orientierung für die Beschreibung von Beziehungen bietet, andererseits in dieser oberflächlichen Struktur nicht auf alle Beziehungen zutrifft und es nicht zu automatischen Veränderungsprozessen führt, sobald die Ansprache sich verändert.

4.2.4 Vergleich mit anderen Kontexten

Vergleiche mit Vorerfahrungen bzgl. Duzen und Siezen stellen die Studierenden insbesondere auch zu ihren Praxiserfahrungen in der Kita her. Hier überwiegen die positiven Erfahrungen, sowohl bzgl. der Ansprache per Du und Vorname *„Ich habe aber auch schon mal in einer Kita gearbeitet, da wurde konsequent, das war einfach das Konzept, […] da wurde die Eltern mit Vornamen und mit Du angesprochen und ich muss echt sagen, […] dass es ein ganz anderes Arbeiten ist, ne. […] Aber selbst wenn es mal Problemfälle gab und man irgendwas ansprechen sollte oder wollte, dann fand ich das nicht als Hürde. Ich finde gerade da, klar gibt es auch immer schwierige Fälle, aber oftmals dann einfach so durch dieses persönliche Du haben die oft Hilfe viel, viel besser angenommen"*. Gleichzeitig werden aus dem Kitakontext auch Befürchtungen benannt bzgl. des Zusammenspiels von Nähe und Distanz, sowohl bezogen auf die Kinder als auch die Eltern. An dieser Stelle ergibt sich – ganz im Sinne der Lernwerkstattarbeit – das Potential, die Erfahrungen mit der Umstellung der Ansprache und die damit verbundenen Dilemmata mit den Studierenden gemeinsam zu thematisieren und zu reflektieren und auf die späteren pädagogischen Handlungsfelder und damit verbundenen Interaktionsprozesse zu transferieren.

doi.org/10.35468/6009-19

5 Fazit: Du oder Sie – (k)ein großes Ding?

Wirkungen der Anrede auf die Gestaltung von Interaktionsprozessen und die damit verbundene Beziehung, insbesondere in professionellen Kontexten, sind ein insgesamt noch relativ unbearbeitetes Forschungsfeld. Die Einführung des kollektiven Dus wird rückblickend von vielen Studierenden als positiv erlebt – sowohl hinsichtlich eines empfundenen Abbaus von Hemmschwellen bzgl. der individuellen Kontaktaufnahme als auch bzgl. der Gestaltung bzw. Wahrnehmung einer positiven Lernatmosphäre.
In unseren Ergebnissen wird deutlich, dass der Wechsel der Ansprache vom Sie zum Du, den wir relativ spontan umgesetzt haben, ohne uns konkret über die Art der Einführung abzusprechen und mögliche Konsequenzen zu bedenken, für alle Beteiligten zunächst Unsicherheiten erzeugte und dazu führte, dass sich sowohl Studierende als auch Dozierende intensiv mit der Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen im Hochschulkontext auseinandergesetzt haben. Aus unserer Sicht ergibt sich an dieser Stelle die Chance, dass man genau diese Unsicherheiten und Irritationen und die damit verbundenen Handlungsanforderungen an professionelles pädagogisches Handeln nutzen kann, um gemeinsam mit den Studierenden darüber zu reflektieren – Gewohntes wird aufgebrochen, führt zu irritierenden Erfahrungen und die intensive Kommunikation über Interaktionsgestaltung ermöglicht den Blick auf Tiefenstrukturen von Rollenverständnissen, Selbst- und Fremdbildern und auf den Umgang mit Hierarchien. In dieser „echten“ Dilemmasituation für die Dozierenden können so – ganz im Sinne der Lernwerkstattarbeit – tatsächlich gemeinsam geteilte Denkprozesse entstehen.

doi.org/10.35468/6009-19

Literatur

Besch, Werner (1998): Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Brown, Roger & Gilmann, Albert (1960): The Pronouns of Power and Solidarity. In: Seboek T. A. (Hrsg.) (1960): Style in Language. Cambridge: MIT Press.

Formentelli, Maicol (2010). Address strategies in British academic setting. Pragmatics, 19(2), 179-196.

Gabriel, Erika; Gunzenreiner, Johannes; Hagstedt, Herbert; Hangartner, Werner; Kieweg, Ulrike; Krauth, Ilse Marie; Munk, Werner; Rangosch-Schneck, Elisabeth; Speck-Hamdan, Angelika & Wedekind, Hartmut (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf [letzter Zugriff am 02.09.2021].

Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Sehm-Schurig, Sylvie (2012): Die Anrede als Intervention. Eine empirische Untersuchung zu Anredeformen von Professionellen in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Bachelorarbeit. Dresden: Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit.

Simon, Horst (2003): Für eine grammatische Kategorie >Respekt< im Deutschen: Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Voswinkel, Stephan (2003): Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektivierter Arbeit. In: Honneth A. (Hrsg.) (2003): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

doi.org/10.35468/6009-19

Hans Mendl und Rudolf Sitzberger

Rollenwechsel: Studierende als Akteure der Lernwerkstatt Religionsunterricht

Jede (Hochschul-)Lernwerkstatt ist einzigartig. Sie erhält ihr Profil durch die genauere Bestimmung der institutionellen Verortung, der fachlichen Zuordnung, der Adressat*innen und beteiligten Akteur*innen sowie der je eigenen Aktionsformen und Zeitrhythmen.
Dies gilt auch für die „Lernwerkstatt Religionsunterricht" (LW-RU) an der Universität Passau. Es handelt sich hier im Unterschied zu einer schulischen um eine universitäre Lernwerkstatt im Fachbereich Religionsdidaktik. Handelnde Akteur*innen sind Studierende, die im Sinne eines forschenden Lernens (nach z. B. Huber 2013) bei den entsprechenden Veranstaltungen innovative didaktische Ansätze erproben und reflektieren, um mit diesem didaktischen Rüstzeug einen zeitgemäßen Religionsunterricht gestalten zu können. In einem ersten Schritt werden wir die konzeptionelle Rahmung der Lernwerkstatt Religionsdidaktik beschreiben, bevor wir dann die Rollen der beteiligten Personen genauer durchleuchten.

1 Konzeptionelle Verortung der „Lernwerkstatt Religionsunterricht"

Die begriffliche Unterscheidung, die der „Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V." vor einigen Jahren getroffen hat (vgl. Wedekind 2011: 7), trifft auch auf die Geschichte der LW-RU zu: Begonnen hat sie mit didaktischen Angeboten, die sich – im Sinne von „Lernwerkstattarbeit" (ebd.; vgl. auch Schmude & Wedekind 2014) – in der Art der Gestaltung und der Interaktionen deutlich von sonst üblichen Seminarveranstaltungen abhoben. Seit 2006 steht ein eigener Raum zur Verfügung, also tatsächliche eine „Lernwerkstatt", in der sich vielfältige didaktische Materialien und Arbeitsmittel befinden, an und mit denen im Raum selbst gearbeitet werden kann (zur Begrifflichkeit s. Mendl 2018: 104).

1.1 Die Lernwerkstatt im modularisierten Studium

Bei der Einführung des modularisierten Studiensystems für die Lehramtsstudiengänge in Bayern haben wir die zuvor auf freiwilliger Basis angebotenen Veranstaltungen der LW-RU, die an vier bis fünf Montagabenden im Semester

doi.org/10.35468/6009-20

stattgefunden hatten, in den Modulkatalog integriert. Im „Vertiefungsmodul Religionsdidaktik" wird nunmehr die religionsdidaktische Vorlesung mit dem verpflichtenden Besuch von Veranstaltungen der LW-RU, die wegen der oftmals großen Teilnehmendenzahl sowohl im Raum der LW-RU als auch in angrenzenden Seminarräumen stattfinden, verknüpft. Dabei werden folgende Kompetenzziele angestrebt, die durch die aktive erprobte und reflektierte Lernwerkstattarbeit ihr spezifisches Fundament erhalten:

- Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.
- Die Studierenden können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.
- Die Studierenden können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.

Die Studierenden durchlaufen gestuft angelegte Lernräume (Mendl, Sitzberger 2016: 166f.); im folgenden Schema wird deutlich, dass in den unterschiedlichen Lernräumen auch verschiedene Akteur*innen beteiligt sind (in Abb. 1 *kursiv geschrieben*) und es sich, von der Theorie der Lernräume ausgehend (ebd.), zunächst um ideelle „Räume" im Sinne von abgegrenzten und aufeinander bezogenen Arbeitsphasen handelt, die aber an unterschiedlichen „Räumen" (Hörsaal, Lernwerkstatt, Arbeitszimmer, Prüfungsraum) konkretisiert werden.

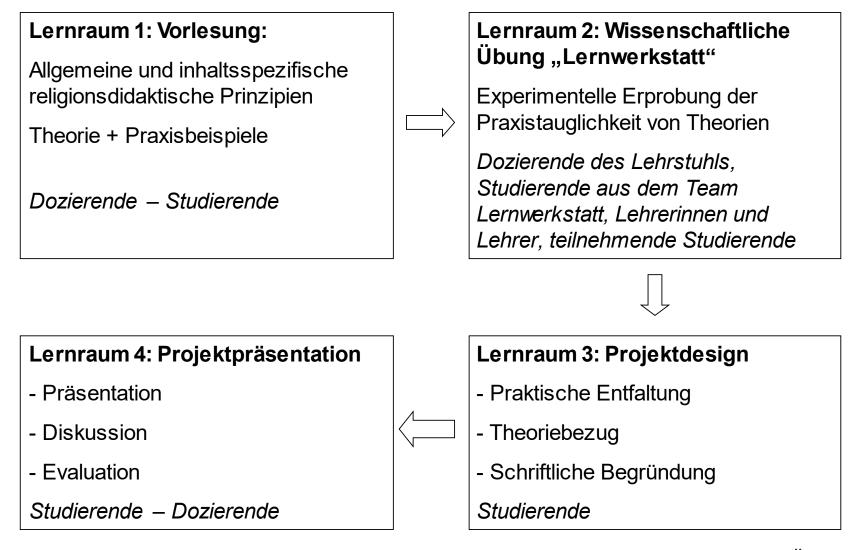


Abb. 1: Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts: Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht" (eigene Abbildung)

doi.org/10.35468/6009-20

Die mündliche Modulprüfung führt die in Abb. 1 ausgewiesenen Teilmodule „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ und eine religionsdidaktische Hauptvorlesung „Theorie religiösen Lernens“ zusammen. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines innovativen Religionsunterrichts (Mendl 2021: 180-223), wie sie in den Vorlesungen grundgelegt werden, in einem didaktisch begründeten Praxisentwurf, der Bezüge zur Vorlesung und zu den besuchten Veranstaltungen der LW-RU aufweisen muss, zu konkretisieren. Dieser Praxisentwurf wird in einem Prüfungsgespräch präsentiert. Diese Prüfungsform legt ein besonderes Augenmerk auf die Darstellung durch die Studierenden und die Vernetzung von theoretischen Inhalten aus der religionsdidaktischen Hauptvorlesung mit den praktischen Überlegungen aus dem Teilmodul „Lernwerkstatt Religionsunterricht“.

1.2 Der Raum der Lernwerkstatt als Lern- und Kommunikationsort

Aus den Erfahrungen der ersten Jahre der Lernwerkstattarbeit, in denen unser Lernwerkstatt-Projekt noch „ortlos“ existierte, erwuchs sehr rasch die Einsicht, dass die konkrete räumliche Verortung einer Lernwerkstatt zentrale Vorteile hat:

- Materialien müssen vor Ort zugänglich und erlebbar sein, denn „Dinge animieren […] Menschen, sind Auslöser für Gedanken und führen zu bestimmten Handlungen. Diese können als bekannte Praktiken von ihrem ursprünglichen Kontext gelöst und auf ähnliche Objekte transferiert werden“ (Sitzberger 2019: 198). Mit Bezug auf die damit verbundenen didaktischen Modelle werden Materialien der LW-RU/Materialien, die in der LW-RU erlebt/genutzt/geliehen werden können, in unterrichtliche Praxisprojekte integriert; so erhalten beispielsweise die einzelnen Artefakte aus den Schatzkisten der verschiedenen Weltreligionen durch das didaktische Modell eines Lernens an religiösen Artefakten (Mendl 2019: 153) ihre Bedeutung im Lernzusammenhang. In den Vorlesungen thematisierte theoretische Überlegungen können mit den Praxisvorschlägen, sei es in Schulbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien, die ebenfalls in der LW-RU verfügbar sind, in Beziehung gesetzt und auf Stimmigkeit oder Diskrepanzen hin untersucht werden.
- Der Raum der LW-RU ermöglicht eine Kommunikation über Theorien, Praktiken und Materialien. So etablierte sich die LW-RU von Anfang an auch als Kommunikationsort: Studierende sichten unterschiedliche Materialien und beurteilen ihre didaktische Qualität beispielsweise mit Bezug auf das zu bearbeitende Unterrichtsthema. Dies geschieht häufig im gemeinsamen Gespräch untereinander. Hier kommen die studentischen Hilfskräfte als Akteur*innen mit je eigenen Rollen ins Spiel (s.u.).

doi.org/10.35468/6009-20

1.3 Die Montagsveranstaltung am Schnittpunkt von Theorie und Praxis

Kernelement der didaktischen Arbeit in der Lernwerkstatt ist die „Wissenschaftliche Übung“ (Lernraum 2; Abb. 1): Als zweistündige Abendveranstaltung, die ca. fünfmal im Semester stattfindet, wird ein eingegrenztes religionsdidaktisches oder -pädagogisches Thema theoretisch vorgestellt und mit den Studierenden praktisch umgesetzt. Um am oben genannten Beispiel zu bleiben: An einem religiösen Artefakt (z. B. Mesusa, Shiva-Statue, Koran) wird das didaktische Modell erläutert und im Anschluss an anderen Artefakten erprobt.
Die Universität als Ort der Theoriebildung zielt zunächst einmal darauf ab, nötiges theoretisches Grundlagenwissen zur Verfügung zu stellen – dies erfolgt in der zentralen religionsdidaktischen Hauptvorlesung. Gerade die universitäre Lehramtsausbildung wird seit vielen Jahren mit dem Vorwurf konfrontiert, sie sei zu wenig praktisch ausgerichtet (vgl. Terhart 2000). Um dies zu entkräften, sollte ein hochschuldidaktisches Handeln darauf abzielen, dass ein vernetztes Lernen als Verbindung von Theorie und Praxis möglich wird. Ziel ist es, dass Studierenden die Bedeutung von Theorien für ein reflektiertes didaktisches Handeln einsichtig wird und sie das eigene didaktische Handeln theoriegeleitet gestalten.
Die in den Montagsveranstaltungen aufgegriffenen Themen docken inhaltlich an die in den Didaktikvorlesungen vorgestellten Prinzipien religiösen Lernens an. Studierende werden in der korrespondierenden LW-RU gefordert, religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien auf ihre Praxistauglichkeit hin zu erproben und sie zu bewerten. Die Veranstaltung kann auch von anderen Teilnehmenden (Referendar*innen, schon fertig ausgebildete Lehrkräfte) besucht werden. Durch diese weitere Rückkopplung an die Erfahrungen der schon in der Praxis Tätigen ergeben sich wertvolle Impulse für den Theorie-Praxis-Bezug.

1.4 Das Team der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau

Ein besonderes Kennzeichen der LW-RU ist das Team der Lernwerkstatt. Es setzt sich aus Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal des Lehrstuhls zusammen. Studierende, die sich besonders engagieren wollen, können dem Team der LW-RU beitreten. Dieses Team trifft sich mehrmals im Semester und ist verantwortlich für die gemeinsame und inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen sowie weiterer Projekte. Die Studierenden haben dabei gleiches Mitspracherecht wie die Dozierenden; sie wirken mit gleicher Stimme wie die Dozierenden an Entscheidungen mit. Über mögliche Themen des kommenden Semesters wird diskutiert und demokratisch abgestimmt. Für die Sitzungen der Montagsveranstaltungen übernimmt jeweils eine Gruppe von 3-8 Studierenden zusammen mit einem Hauptamtlichen die konkrete Planung, Durchführung und Reflexion der Veranstaltung.

doi.org/10.35468/6009-20

Aus diesen spezifischen konzeptionellen, räumlichen und zeitlichen Settings heraus ergeben sich unterschiedliche Rollen, die die Studierenden im Laufe des Studiums in der LW-RU an der Universität Passau einnehmen können.

2 Studierende und Rollenwechsel

2.1 Rollenerwartungen, Identitätsbildung, berufsprofessioneller Habitus

Um die Ausdifferenzierung von Rollenerwartungen und Rolleneinnahmen verstehen zu können, erscheint ein Rückgriff auf den Begriff der „Identität" als hilfreich. Dieser zählt zu den Schlüsselbegriffen der Religionspädagogik. In Anlehnung an das grundlegende Konzept von Erikson sind bei der selbstreflexiven Wahrnehmung von Identität drei Faktoren leitend (Mendl 2019: 114): 1. Die Stimmigkeit für das Subjekt selbst (Kohärenz), 2. die Gültigkeit des Wahrgenommenen über eine (längere) Zeitdauer hinweg (Kontinuität) und 3. die Erkennbarkeit dieser sich so gebenden Identität für andere (Authentizität). Es herrscht heute Einigkeit darüber, dass der Prozess der Identitätsgewinnung nicht im Jugendalter abgeschlossen wird. Identitätsbildung ist vielmehr ein lebenslanger Vorgang, der sich angesichts einer postmodernen Pluralität als fluider und patchworkartig konturierter Prozess fassen lässt (Pirker 2013; Mendl 2019). Man schreibt dem Individuum statt einer starren eine multiple Identität zu, die aus Teilidentitäten in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen besteht. Identität entwickelt sich demgemäß in einer Balance zwischen personalen und sozialen Momenten.
Hilfreich für das Verständnis der Bedeutung von unterschiedlichen Rollen beim Prozess der Identitätsbildung können dabei die Überlegungen zur Identität von Mead und der Begriff der Anerkennung von Honneth sein (vgl. Mead 1973; Honneth 1992). Meads Darstellung von „Me" und „I" macht deutlich, wie die Rollenerwartungen, so wie sie auch während eines Studiums an die Studierenden herangetragen werden, die Wahrnehmung des „Me" beeinflussen und identitätsprägend für das „Self" werden können. Anerkennung, so wie es Axel Honneth formuliert, nimmt dabei eine Schlüsselposition ein, weil Rollenerwartungen mit positiver Verstärkung eine konstruktive Kraft für die Identitätsentwicklung haben.
Innerhalb dieses Prozesses der Identitätsentwicklung werden die unterschiedlichen Rollen, die die Studierenden während des Studiums einnehmen, zu Teilbausteinen der eigenen Identitätsarbeit, die für die Entwicklung eines berufsprofessionellen Habitus einer angehenden Lehrkraft bedeutsam werden. Ausgehend von der Orientierung an einem professionellen (religions-)pädagogischen Habitusmodell wird von den Studierenden im Studium vor allem die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus eingefordert (Ziebertz, Heil, Mendl & Simon 2005). Dieser steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den Vorstellungen eines praktisch ausgerichteten Lernens für die konkrete Unterrichtssituation, die

doi.org/10.35468/6009-20

die Studierenden besonders im Blick haben. Der in unserer Lernwerkstatt eingeforderte Rollenwechsel hin zu einem praxis*reflexiven* Habitus kann einerseits dazu beitragen, dem wissenschaftlichen Anspruch einer universitären Hochschulausbildung gerecht zu werden und andererseits diesen mit der späteren Praxis des beruflichen Alltags zu verbinden.
Durch die wechselnden Anforderungen, die sich aus dem Setting der LW-RU ergeben, werden Studierende in ihrer Identität herausgefordert und können diese im Sinne einer zunehmenden Professionalisierung modifizieren und weiterentwickeln; in die folgende Darstellung fließen u. a. Originaltöne der Studierenden ein, die als Mitglieder des Teams der LW-RU an der (virtuellen) Tagung in Saarbrücken teilgenommen haben.

2.2 Vom Adressaten zum eigenverantwortlichen Akteur

Studierende erleben sich im Studium zunächst in ihrer Rolle als rezeptive Akteur*innen und melden uns – in persönlichen Gesprächen – häufig zurück, dass in vielen Fachbereichen Lehr- und Lernsettings immer noch instruktivistisch angelegt sind: Es geht um die reine Übernahme von Inhalten, die von Dozierenden systematisiert und portioniert dargeboten werden. Demgegenüber zielt das komplexe Zusammenspiel von Theorie, praktischer Entfaltung und permanenter Reflexion auf die Entfaltung eines berufsprofessionellen Habitus, der durch einen prozesshaft angelegten Kompetenzaufbau unterstützt wird, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

> „Durch die Lernwerkstattsveranstaltungen habe ich die Möglichkeit, Gedanken und Ideen reifen zu lassen und diese bereits vor der Zeit des Referendariats auszuprobieren.“ (Monika Sigl)

Mit der für unser Selbstverständnis und unsere Veranstaltungen grundlegenden Theorie einer konstruktivistischen Religionspädagogik (Mendl 2005) treffen Studierende auf ein anderes didaktisches Setting, das sie durchaus auch perturbiert: Wir verstehen Lernen als einen aktiven und selbstverantworteten Prozess. In allen Lehrveranstaltungen, auch in Vorlesungen (beispielsweise in interaktiven Phasen, bei denen exemplarische Belege für vorgetragene Thesen gesammelt und diskutiert werden) und Seminaren, werden aktivierende Impulse angeboten, die die Studierenden beim eigenständigen Umgang mit thematisierten Fragestellungen unterstützen. Vor allem aber bei den Veranstaltungen der LW-RU müssen sich Studierende in differenzierten Arbeitsphasen aktiv und kreativ mit den jeweiligen Themen auseinandersetzen (eine Übersicht über die Themen und eine kurze Beschreibung des Ablaufs der über 200 Montagsabendveranstaltungen, die bisher stattgefunden haben, findet man auf unserer Homepage: https://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/praesentationsmappe-der-lernwerkstatt/). Die Studierenden sind also in der Rolle als aktiv Lernende gefordert;

doi.org/10.35468/6009-20

das hat Konsequenzen für das grundlegende Verständnis, wie Lernen gelingen kann, gerade mit Blick auf den späteren Handlungsort Schule. Der Wechsel aus der passiven Rolle als Lernende, die nur rezeptiv aufnehmen, hin zu einem Verständnis vom Lernenden, der sein Lernen aktiv gestaltet und reflektiert, ist einer der zentralen handlungsleitenden Aspekte der LW-RU.

In den einzelnen Sitzungen der Lernwerkstatt erfolgt damit bereits eine doppelte Rollenzuschreibung an die Studierenden: Einerseits fordert sie der theoretische Rahmen in ihrer eher rezeptiv-verarbeitenden Rolle als Studierende einer Universität, die komplexe Prozesse des Lernens auf der Ebene des theoretischen Durchdenkens analysieren und einordnen müssen. Andererseits werden sie in der Veranstaltung immer wieder aktiviert und sollen diese Erkenntnisse, beispielsweise religionsdidaktische Prinzipien oder Modelle wie das eines mehrstufigen Lernens an religiösen Artefakten, an Praxisbeispielen erproben; sie werden durch das didaktische Setting dazu veranlasst, eine konstruktiv-aktive Rolle einzunehmen.

2.3 Rollenwechsel im Prüfungskontext

Die mündlichen Modulprüfungen sind so gestaltet, dass sie die Vorstellung vom aktiven und selbstverantwortlichen Lernenden auch in die Prüfungssituation hinein fortführen und nicht nur reproduzierbares Wissen abverlangen. Die Teilnehmenden des oben skizzierten Moduls müssen in Lernraum 3 (Abb. 1) ein eigenes Projekt (Unterrichtsbaustein, -stunde oder -projekt) entwickeln, in einer kurzen Skizze schriftlich mit Rückgriff auf religionsdidaktische Prinzipien begründen und beides dann bei der Prüfung (Lernraum 4) präsentieren.

Sie erfahren sich hier in der Rolle des eigenverantwortlich Unterrichtsvorbereitenden, der in der Lage ist, Theorie und Praxis begründet zusammenzudenken. Inhaltlich beziehen sie sich dabei auf eine der besuchten Montagsveranstaltungen und transferieren das dort Gelernte auf ein eigenes Projekt für die jeweilige Schulart, die sie studieren. Dieser Rollenwechsel führt regelmäßig zu einer Verunsicherung bei den Studierenden, weil Wert darauf gelegt wird, dass die Projektentfaltung und -begründung auf sehr eigenständige Weise erfolgen:

> „Die Vorbereitung für die Prüfung erfordert eine große Eigeninitiative. Dabei sind aber eigene Ideen und Erfahrungen immer erwünscht.“ (Lisa Baustädter).

2.4 Rollenausdifferenzierung im Team der Lernwerkstatt

Besonders den Studierenden, die sich im Team der LW-RU engagieren, wird ein mehrfacher Rollenwechsel zugemutet. Wie sie mit diesem Rollenwechsel zurechtkommen, geht auch aus den Originalzitaten der Teammitglieder hervor.

2.4.1 Studierende des LW-RU-Teams in ihrer Rolle als „Studierende“

Als „normale“ Studierende sind auch die Teammitglieder gleichermaßen aktive Rezipient*innen und eigenverantwortliche Gestaltende eines Projekts. Insofern

doi.org/10.35468/6009-20

trifft hier die Rollenbeschreibung aus Kap. 2.2 zu. Für die Mitarbeit im Team wird nicht vorausgesetzt, die Modulprüfung schon abgelegt zu haben. So ist das Team in dieser Hinsicht sehr heterogen: Dabei sind Studierende mit vorhandener Praxiserfahrung, solche, die bereits die Prüfung hinter sich haben, aber auch solche, die gerade erst am Anfang ihres Studiums stehen und Lernwerkstattarbeit erst kennenlernen. Lernwerkstattsteamer, die bereits einige Veranstaltungen mitgeleitet haben, führen die neuen Teammitglieder ein und übertragen ihnen in Team-Teaching-Prozessen zunächst kürzere moderierende Teile. Durch diese bunte Mischung werden immer wieder Routinen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten hinterfragt bzw. auf den Prüfstand gestellt. Bezeichnenderweise neigen die Teammitglieder dazu, die Modulprüfung eher später im Studienverlauf abzulegen als andere, deren Ziel es ist, schnell durchs Studium zu kommen. Dies schlägt sich u. E. auch auf die Qualität und Reflexivität der Projektpräsentationen nieder. Die folgenden Aussagen von Judith, langjährige Mitarbeiterin im Team der LW-RU und studentische Hilfskraft, veranschaulichen das entsprechende Problembewusstsein:

> „Viele Studierende haben Respekt vor dieser Modulprüfung, weil sie eine andere Herangehensweise der Vorbereitung erfordert. Studierende dürfen eigene Interessen vertiefen, kreativ und innovativ sein und praxisnah arbeiten. Im ersten Moment überfordert diese Freiheit viele Kommilitoninnen und Kommilitonen." (Judith Hirsch)

> „Auch ich habe lange gezögert, die Prüfung abzulegen. Doch mit dem Wissen, das ich aus den vergangenen Lernwerkstätten schöpfen konnte, gestaltete sich die Prüfungsvorbereitung zu einem Vergnügen. Weil ich mir ein Thema aussuchen durfte, das mich persönlich interessierte, blieb die Motivation in der Ausgestaltung meines Projektes hoch. Mit der abgeschlossenen Lernwerkstattprüfung hat man ein Projekt, auf das man stolz sein und in der späteren Schulpraxis immer wieder zum Einsatz bringen kann." (Judith Hirsch)

> „Der Uni wird von Lehramtsstudierenden oft vorgeworfen, dass die Prüfungsgestaltung kaum förderlich und zu praxisfern ist. Der religionspädagogische Lehrstuhl stellt mit dem Konzept der Lernwerkstattprüfung als Vertiefungsmodul eine Ausnahme dar." (Judith Hirsch).

2.4.2 Studierende des Lernwerkstatt-Religionsunterricht-Teams in ihrer Rolle als „Teammitglied"

Innerhalb des Teams werden die Studierenden in die Planung und Organisation aktiv einbezogen. Themen des folgenden Semesters werden nicht von den Dozierenden verordnet, sondern gemeinsam im Team demokratisch ausgehandelt – die Themen, die die meisten Stimmen auf sich vereinigen, werden ausgewählt. Die Studierenden sind also an den Entscheidungsprozessen aktiv beteiligt. Da Vorschläge für mögliche Themen immer auch begründet werden müssen, werden

doi.org/10.35468/6009-20

die Studierenden in der Kompetenz gestärkt, theoretische Impulse aus den Vorlesungen (Abb. 1, Lernraum 1, sowie die religionsdidaktische Hauptvorlesung) mit der Frage zu verbinden, wie diese im Sinne des Lernwerkstattansatzes umgesetzt werden können.
Wenn Studierende über mehrere Semester oder Jahre hinweg im Team der Lernwerkstatt mitarbeiten, entsteht dadurch u. E. eine weit stärkere fachliche, interaktive und emotionale Bindung an die Personen des Lehrstuhls und an das Projekt der LW-RU. Die exponierte Rolle der Teamer wird von unserer Seite bewusst forciert: Dies beginnt bei den T-Shirts mit dem Aufdruck „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ und dem Logo, das sie (wie auch wir als Dozierende) bei den Veranstaltungen tragen und das die corporate identity stärkt – schon phänomenologisch wird erkennbar, wer zum Team gehört! Zu den Regeln, die im Zuge der regelmäßigen Reflexionsgespräche nach jeder Veranstaltung entwickelt und eingeführt wurden, gehört auch, dass die Namen der Teamer auf allen Dokumenten (Worksheet, PPT-Präsentationen) erscheinen und immer verbal bei den Veranstaltungen genannt werden (verbunden mit den entsprechenden Dankesworten). Nicht selten wird in den Vorlesungen Bezug auf einzelne Veranstaltungen der LW-RU genommen, so dass gerade auch bei visuellen Präsentationen die Teammitglieder der LW-RU hervorgehoben werden. Lisa, eine langjährige Mitarbeiterin der Lernwerkstatt, scheint dieses Betriebsklima im Team der LW-RU auch so zu empfunden zu haben:

> „In der Lernwerkstatt begegnen sich Studierende und Dozierende auf Augenhöhe. Ich habe nicht das Gefühl von `hier Dozent – da Studentin´, sondern es gibt ein richtiges `Team-Gefühl´.“ (Lisa Baustädter).

2.4.3 Studierende im Lernwerkstatt-Religionsunterricht-Team in ihrer Rolle als „Teamleitung“

Der Schritt von der anfänglichen Mitarbeit im Team hin zur Beteiligung an der Montagsveranstaltung in der *Rolle als Teamleitung* wird von den Studierenden als Herausforderung empfunden. Das Einnehmen der Leitungsrolle anderen Studierenden oder sogar Referendarinnen und Referendaren oder Lehrkräften, die bereits mehrere Jahre im Schuldienst sind, gegenüber sorgt für eine anfängliche Verunsicherung. Vom Teamgedanken her wird der Einstieg in diese Rolle dadurch erleichtert, dass gerade von „Novizen“ in der Regel nur kurze Slots moderiert werden müssen und dann die Moderationsaufgabe wieder an einen anderen Teamer/ein anderes Teammitglied weitergegeben wird, gerade, wenn es um komplexere sachliche Erklärungen oder Arbeitsanweisungen geht. Es handelt sich um eine spezielle Form des „Lernens durch Lehren“; für die Sitzung vorbereitete Arbeitsphasen müssen selbst gesteuert vorgetragen und Anfragen aus dem Plenum moderiert werden.

doi.org/10.35468/6009-20

Ein unverzichtbares Element unser Praxisveranstaltungen ist eine mehrschichtige Reflexion in a) den verschiedenen Arbeitsgruppen der einzelnen Veranstaltungen bzw. b) im Plenum und dann c) im Leitungsteam. Diese Reflexionsrunden (bezogen auf den Arbeitsprozess, das didaktische Setting, die Materialien, das Agieren der Teammitglieder) werden von den Teamern moderiert. Die Dozierenden unterstützen sie hier schon bei der Planung der themenspezifisch ganz unterschiedlich gestalteten Reflexionsmodelle, arbeiten Wachstums-/Entwicklungsprozesse heraus (z. B. Rückmeldung auf die zunehmende Professionalität einzelner bei Präsentations- oder Moderationsphasen) und geben ein wertschätzendes Feedback, wie auch Esthers Aussage verdeutlicht.

> „Für mein Studium finde ich es sehr bereichernd, auch einmal ‚hinter die Kulissen' einer Uni-Veranstaltung schauen zu können. In der Lernwerkstatt kann ich die Planung eines Semesters hautnah miterleben. Das demokratische Prinzip innerhalb der Lernwerkstatt bietet mir außerdem Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Eigeninitiative. Die Reflexion bringt mich zum Nachdenken über das in der Sitzung Erlebte." (Esther Zitzl).

2.4.4 Studierende des Lernwerkstatt-Religionsunterricht-Teams in ihrer Rolle als „Studentische Hilfskraft"

Die Ausdifferenzierung von multiplen Rollen wird u. E. besonders bei den Aktionsfeldern der studentischen Hilfskräfte der LW-RU deutlich: Sie sind als „normale" Studentinnen (es waren bisher nur weibliche Studierende) in der Rolle einer Rezipientin, als Teammitglied, als Mitgestalterin und als Organisatorin, als Studentische Hilfskraft, Verwaltungskraft und Beraterin sowie als Mitglied des Leitungsteams als Beraterin und Referentin.

Diese Studentinnen sind damit nicht mehr einfach besonders engagierte, freiwillig mitarbeitende Studierende, sondern in ihren Dienstzeiten offizielle Ansprechpartnerinnen der LW-RU. Sie fungieren in dieser besonderen Rolle als Beraterinnen in allen Angelegenheiten rund um die Lernwerkstatt: Sie haben einen Überblick über die verfügbaren Materialien, organisieren Öffnungszeiten, kümmern sich um das Ausleihen der didaktischen Materialien und beraten die anderen Studierenden, besonders bei der Vorbereitung auf die Modulprüfungen.

Den studentischen Hilfskräften ist die Verwaltungs- und Organisationsfunktion für den gesamten Raum zugewiesen. Sie sortieren neue Materialien ein und organisieren das gesamte im Laufe der Jahre anwachsende Material immer wieder neu und nach je eigenen Ordnungsprinzipien (z. B. thematisch: interreligiöses Lernen, Bibel, Vorbild, Kirchenjahr; material: Musik, Spiele …). Ebenso sind sie in die Außendarstellung der LW-RU mit eingebunden, verantworten beispielsweise die Gestaltung der Homepage mit (z. B. eigenständige Dokumentation der einzelnen Veranstaltungen mit entsprechendem Text- und Bildmaterial), nehmen an „Lernwerkstatttagungen" teil und sind selbstverständlich auch Teammitglieder, wenn

doi.org/10.35468/6009-20

wir Workshops bei Religionslehrkräftetagen oder an Schulen abhalten. Dass ihnen dieses Rollenverständnis bewusst ist, verdeutlicht die Aussage von Moni:

> „Durch die Arbeit in der Lernwerkstatt bin ich Ansprechpartner für Studierende; ich fühle mich dabei auch oft als Vermittlerin zwischen Studierenden und Dozierenden!" (Monika Sigl).

2.5 Lehrende als „normale Teilnehmende" und als „begleitende Moderatoren"

Nach unserem hochschuldidaktischen Verständnis sollten auch Vorlesungen und Seminare an der Universität von einem partnerschaftlichen Umgang unter Erwachsenen bestimmt sein, wie es schon im Rahmen der Diskussion um neue Perspektiven in der Lehrkräftebildung seit der Jahrtausendwende postuliert worden ist (Terhart 2000). In besonderem Maße intendieren wir dies im Rahmen der Lernwerkstatt Religionsunterricht, wo wir gerade in den Lernräumen (Abb. 1; Kap. 1.1), bei denen es um die Umsetzung des Expertenwissens geht, das wir in Vorlesungen grundlegen, auf symmetrische Kommunikationsformen achten und zwischen verschiedenen Rollen switchen: Wir nehmen selber aktiv an den verschiedenen Praxisversuchen im Rahmen der Veranstaltungen teil, begeben uns also wie die Studierenden in die Teilnehmendenrolle, und verstehen unsere weitere Rolle in erster Linie als die eines begleitenden Moderators und – besonders in den Reflexionsphasen, wie oben beschrieben - als eines Begleiters von „studentischen Erkenntnis-, Entwicklungs- und Wachstumsprozessen" – was gerade bei den Mitgliedern des Teams der LW-RU gut gelingt, die über mehrere Jahre hinweg mitwirken. Das sehen auch andere hauptamtliche Mitarbeiterinnen im Lehrstuhlteam so:

> „Die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den engagierten Studierenden unterschiedlicher Phasen des Lehramtsstudiums erlebe ich als sehr motivierend für alle Beteiligten: Der partnerschaftlich geprägte, unkomplizierte Austausch von themenbezogenen Unterrichtsideen zur praktischen Umsetzung von religionsdidaktischen Prinzipien entfaltet eine eigene, positive Dynamik. Das trägt dazu bei, dass die gemeinsam entwickelten Konzepte in angenehmer Atmosphäre ausprobiert und reflektiert werden können. So macht es Spaß, mit- und voneinander zu lernen!" (Alexandra Lamberty).

> „Es ist spannend zu sehen, dass gerade die Mitglieder im Team der Lernwerkstatt ganz besonders vom Modul profitieren. Sie wachsen an ihren vielfältigen Aufgaben, die das Konzipieren der Lerneinheiten, vorbereitende Organisieren, Interagieren mit den Teilnehmenden während der Veranstaltung und Reflektieren nach den Veranstaltungen umfassen. Vor allem zeigt sich bei ihnen, wie wichtig diese reflektierenden Teile der Veranstaltung selbst und der Teambesprechungen sind. So schärfen die Teamer einerseits ihre persönlichen Softskills und andererseits entsteht Raum zur Evaluation und Weiterentwicklung des Moduls." (Corinna Brand).

doi.org/10.35468/6009-20

3 Fazit und Ausblick: Die Lernwerkstatt als identitätsbildender Ort im Sinne einer beruflichen Professionalisierung

Wir erhalten immer wieder mündliche oder schriftliche Rückmeldungen von ehemaligen Studierenden. Sie berichten, dass bei den Seminarleiter*innen des Referendariats wahrgenommen wird, dass Studierende, die an der Universität Passau das Fach Katholische Religionslehre studiert haben, bereits eine weit entwickelte didaktisch-methodische Kompetenz aufweisen. Wir schreiben das vor allem dem skizzierten Setting der Lernwerkstatt Religionsunterricht zu, in dem auf besondere Weise eine berufsorientierte Professionalität im Spannungsfeld von Theorie und Praxis gefördert wird.
Gleichzeitig gilt, dass sich (Hochschul-)Lernwerkstätten und die Lernwerkstattarbeit an Universitäten in einem beständigen Transformationsprozess befinden und somit immer unfertig sind (vgl. Mendl 2018: 113). Das zeigt sich nicht nur im sich ständig wandelnden Materialangebot, das einer beständigen Aktualisierung bedarf, sondern auch auf der konzeptionellen Ebene – z. B. aufgrund der Pandemie-Einschränkungen: So werden beispielweise manche Lernaktivitäten, in denen ein konzentriertes Arbeiten nötig ist, besser „at home“ durchgeführt. Diese Lernaktivitäten „at home“ bereiten dann das LW-RU-Setting vor bzw. ergänzen es; das erscheint auch konzeptionell als spannend, weil damit die Fixierung einer Lernwerkstatt auf einen konkret bestimmbaren Raum hin eine Ausweitung erfährt: Ist die Arbeit zuhause dann die Arbeit in einer spezifischen individuellen Lernwerkstatt oder „nur“ eine Lernwerkstattarbeit „at home“? Präsenzveranstaltungen (wie kürzlich ein „Social Walk“) erfahren eine vertiefte didaktische Konkretisierung durch eine parallele digitale Sammlung von Ideen auf einem Padlet. Und auf der Ebene der Akteur*innen erwies sich das digitale Arbeiten im Rahmen des grundlegenden kollaborativen Kommunikationsmodells insofern als gewinnbringend, als die Studierenden ihren Umgang mit digitalen Tools einbringen konnten und die entsprechenden Moderationen übernommen haben.

doi.org/10.35468/6009-20

Literatur

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber L. et al. (Hrsg.) (2013): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler, 9-35.

Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mendl, Hans (2022): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München: Kösel.

Mendl, Hans (2005): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster: Lit-Verlag..

Mendl, Hans (2018): Lernwerkstätten an Universitäten. Ein pädagogischer Zwischenraum. Religionspädagogische Beiträge, 78, 102-113.

Mendl, Hans (2019): Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf. München: Kösel.

Mendl, Hans & Sitzberger, Rudolf (2016): Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Passau, 163-178.

Pirker, Viera (2013): Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verlag.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–122.

Sitzberger, Rudolf (2019): Eigenart und Macht der Dinge. Inspiration und Konstruktion im interreligiösen Lernen mit Artefakten. In: Büttner G. et al. (Hrsg.) (2019): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Babenhausen: Verlag LUSA, 187-201.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/Basel Beltz.

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. Grundschule 43, Heft 6, 6-10.

Ziebertz, Hans-Georg; Heil, Stefan; Mendl, Hans & Simon, Werner (Hrsg.) (2005): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster: Lit-Verlag.

doi.org/10.35468/6009-20

Mareike Kelkel und Markus Peschel

‚Was willst du lernen?' – Teil II Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren

1 Beliefs – berufsbezogene Überzeugungen

1.1 Beliefs als Konstrukt

Kagan definiert Beliefs als „the highly personal ways in which a teacher understands classroom, students, the nature of learning, the teacher's role in a classroom and the goals of education" (1990: 423). Bezogen auf diese Definition erscheint Beliefs als Konstrukt zur Beforschung des Lernens in (Hochschul-)Lernwerkstätten passend. Beliefs (Überzeugungen) werden im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2011) neben Wissensbereichen als Aspekte professioneller Kompetenz beschrieben[1] und von Kuhl et al. zusammenfassend folgendermaßen definiert: „Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind" (Kuhl et al. 2013: 6). Trotz der Vielfältigkeit des Begriffs besteht Einigkeit darin, dass Beliefs als „Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen" (Reusser et al. 2011: 478) das Handeln der Lehrperson im Unterricht beeinflussen (vgl. Thompson 1992).[2]

Beliefs sind zudem nicht unabhängig vom Lehr-Lern-Gegenstand, sondern beziehen sich spezifisch – auch fachdidaktisch – auf „die Sache" (vgl. Kuhl et al. 2013). Dies wiederum hat u. E. Konsequenzen für die Ausbildung von Studierenden in

1 zur Abgrenzung von anderen Professionalisierungsansätzen siehe Baar in diesem Band

2 Wie genau sich Beliefs auf das Lehrerhandeln auswirken, haben Fives & Buehl beschrieben, indem sie ihnen drei Funktionen zuschreiben: filter [Informationsfilter], frame [Entscheidungsrahmen] and guide [Handlungslotse] (vgl. 2012: 478ff.), die sozusagen die „Leitlinie für das Verhalten der Lehrkraft" (Hartmann 2019: 69) bilden.

doi.org/10.35468/6009-21

Hochschullernwerkstätten für den Sachunterricht[3], insbesondere aufgrund seiner Vielperspektivität.
Über die beschriebene Stabilität von Beliefs herrscht ebenfalls weitgehend Konsens, wobei ihre Veränderlichkeit[4] auch zur Abgrenzung von „Einstellungen" herangezogen wird (vgl. Dohrmann 2011). Obwohl Beliefs gemeinhin als stabil gelten, sehen Kuhl et al. in ihnen eine „einflussreiche Variable" im Kontext der Professionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsentwicklung, konkret für „die Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte" (Kuhl et al. 2013: 6).

1.2 Beliefs in Hochschullernwerkstätten

In einer Hochschullernwerkstatt, die als Ziel neben fachdidaktischen Aspekten vor allem die Frage der Näherung des Subjektes (hier Studierende) an Lerngegenstände hat, ist diese Stabilität von Beliefs problematisch, da Überzeugungen „berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung" (Reusser & Pauli 2014: 644) widerspiegeln. Insbesondere in deutlich pädagogisch ausgerichteten Professionen – wozu auch die Grundschullehrer*innenausbildung zählt – ist daher neben der fachdidaktischen Qualifizierung die Arbeit an Beliefs zentral, wie es auch im Qualitätsrahmen Lehrerbildung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2019) im Hinblick auf die Ausbildung einer Fachidentität gefordert wird.
Beliefs zu verändern ist schwierig, jedoch bieten Hochschullernwerkstätten hier das ideale Feld, da sie eigene Erfahrungen[5], Selbstreflexionen und die persönliche Weiterentwicklung (Gruhn 2021) in den Mittelpunkt der Reflexionsarbeit nehmen. Auf die Potenziale von Hochschullernwerkstätten in diesem Zusammenhang gehen wir unten näher ein.
Als Voraussetzung für Lernwerkstattarbeit wird im Kontext von Hochschullernwerkstätten zumeist der Begriff der ‚pädagogischen Haltung[6]' angeführt (vgl. z. B.

3 Das hier im Mittelpunkt stehende Seminar ist in der Sachunterrichtslehrkräfteausbildung verortet. Aufgrund der Vielzahl an Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts steht dort die Entwicklung einer Fachidentität Sachunterricht (vgl. GDSU 2019: 25) im Fokus, nicht das Wissen bzw. die Fähigkeiten in den Bezugsdisziplinen. Bezogen auf ein fachdidaktisches Verständnis von Lernwerkstätten ist daher u. E. ‚Beliefs' besser geeignet als ‚pädagogische Haltung'.

4 Vgl. Dohrmann (2011: 18f): Neben der Veränderlichkeit spielen auch die Intensität der Empfindung und der Grad des kognitiven Konstruktes eine Rolle. Dies dient ebenso zur Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Wissen (vgl. Hartmann 2019), wobei eine weitere Unterscheidung im jeweiligen Rechtfertigungsanspruch liegt: während Wissen als belegbar „wahr" gilt, beruhen Überzeugungen auf einem individuellen „Richtigkeitsglauben" (ebd., Herv. durch Verf.).

5 „Belief systems are dynamic, permeable mental structures, susceptible to *change in light of experience* [Herv. d. Verf.]" (Thompson 1992: 140).

6 *Überzeugungen*, *Beliefs*, *Haltungen* und *Einstellungen* sind nur einige der in der (deutschsprachigen) Literatur verwendeten Begriffe für bzgl. der Professionalisierung relevante Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte. Diese Begriffe werden teilweise synonym benutzt und meist nicht klar voneinander abgegrenzt (vgl. u. a. Dohrmann 2011). Trotz dieses „Begriffswirrwarrs" („messy construct", Pajares 1922), das sich „zum Teil auf unterschiedliche Forschungsperspektiven

doi.org/10.35468/6009-21

Rumpf & Schöps 2013: 34; VeLW 2009: 8) – der Begriff der „Beliefs" wird dagegen kaum genutzt, obwohl er weitreichender ist und Überzeugungen sowie affektive Komponenten beinhaltet. Diese ‚pädagogische Haltung' bezieht sich vor allem auf die Rolle der Lernbegleitung: „Lernwerkstatt beginnt im Kopf und meint die eigene pädagogische Offenheit, die die Voraussetzung für die Öffnung von Unterrichtssituationen ist" (Rumpf & Schöps 2013: 34). Dabei wird der Begriff in diesem Kontext aber nicht näher definiert, so dass er unklar bleibt und divergent verstanden wird: Kuhl et al. (2014: 17) definieren „professionelle pädagogische Haltung als komplexes Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt", entgegen einem „enge[n] Verständnis im Sinne eines Synonyms zu Einstellungen" (ebd.). Die Konstrukte ‚Beliefs' oder ‚berufsbezogene Überzeugungen', die im Kontext fachdidaktischer (z. B. Dunker 2015) oder bildungswissenschaftlicher (z. B. Reusser & Pauli 2014) Forschung genutzt werden, finden sich dagegen im Kontext von Hochschullernwerkstätten bislang wenig (bspw. in Rott et al. 2017; Berger et al. 2020).
Wedekind stellt als wesentliche Ausbildungsziele „[…][die] Entwicklung von Haltungen" (Wedekind 2013: 22)[7] heraus. Als notwendige Voraussetzung für eine Änderung von Beliefs identifizieren Junge et al. – unter Berufung auf Pajares (1992), Philipp (2007), Reusser & Pauli (2011) und Blömeke (2004) – die *Bewusstmachung* und gezielte *Reflexion*[8] der eigenen Überzeugungen (2020: 76), was auch ein zentrales Element von Lernwerkstattarbeit darstellt (u. a. Franz 2012). Generell wird ein irritierendes Moment als Auslöser reflexiver Tätigkeit gesehen[9] (vgl. Dewey 1933) und Reflexion als zentrales Mittel zur Entwicklung von Handlungsalternativen (Roters 2016: 52). Auch Wedekind (2013: 27) ist in diesem Kontext der Meinung, dass „Selbstreflexionen […] somit zurück wirken auf die Ausprägung von Haltungen […]". Im besten Fall kann Selbstreflexion (in Hochschullernwerkstätten) durch die Entwicklung von Handlungsalternativen das (zukünftige) Handeln der Studierenden (im Sinne einer Lernbegleitung; Gruhn 2021) beeinflussen.

[sowie uneinheitliche Übersetzungen von Beliefs] zurückführen [lässt], die auf unterschiedliche Grundannahmen und Methoden stützen und in unterschiedlichen Forschungstraditionen angesiedelt sind" (Reusser & Pauli 2014: 643) – hat sich ‚Beliefs' als der am meisten verwendete englischsprachige Begriff durchgesetzt (vgl. ebd). Im deutschsprachigen Raum wird ‚berufsbezogene Überzeugungen' als Übersetzung von ‚Beliefs' anerkannt (vgl. Reusser et al. 2011). Daher werden Beliefs und Überzeugungen im Folgenden synonym verwendet.

7 Dabei ist anzumerken, dass Wedekind sich hier nicht auf COACTIV, sondern auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) bezieht.

8 Reflexion(sfähigkeit) wird generell eine große Bedeutung im Rahmen von Professionalisierung zugesprochen. Sie gilt „als eine Grundlage professionellen pädagogischen Handelns" (Rumpf & Schöps 2017: 85). Unser Verständnis von Reflexion findet sich bei Kelkel & Peschel 2020: 64ff.

9 Irritationen/Lernproblematiken beschreibt Dewey (1933) als eine Voraussetzung für das Einsetzen eines Lern-bzw. Erkenntnisprozesses.

doi.org/10.35468/6009-21

Dabei bieten Hochschullernwerkstätten Studierenden Möglichkeiten, ihre Rolle zu reflektieren und sich als Lernbegleitung aktiv zu erfahren:

1. Hochschullernwerkstätten ermöglichen Studierenden die aktive Erprobung der eigenen Rolle als Lernbegleitung (z. B. im Rahmen des Gofex_PP (vgl. Kelkel & Peschel 2019) oder in didaktischen Miniaturen (vgl. Wedekind 2013; Peschel & Kihm 2020)).
2. Studierende sind in der Rolle „teilnehmende Beobachter*innen“, in der sie die Lernbegleitungen im Umgang mit anderen Lernenden beobachten.
3. Und/oder sie nehmen die „Schüler*innen“-Rolle ein als direkte „Adressat*innen“ der Hochschullernwerkstatt(arbeit).

Diese individuellen Erfahrungen in den verschiedenen Rollen erlauben den Studierenden, die eigene zukünftige Rolle als Lehrkraft in der Schule/im Unterricht zu überdenken bzw. im Sinne von „Lernbegleitung“ zu entwickeln und zu „erkennen, dass […] die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden [...] determiniert“ (Schmude & Wedekind 2014: 103). Auch Rumpf und Schöps (2013: 34) betonen, dass die in Hochschullernwerkstätten „gesammelte[n] tiefgreifende[n] und einprägsame[n] Erfahrungen […] den Transfer in die zukünftige eigene Schulpraxis“ begünstigen. Hochschullernwerkstätten bieten somit den Raum, Beliefs im Sinne einer „eigene[n] pädagogische[n] Offenheit“ (ebd.) zu entwickeln.
Die Kernfrage dabei lautet aber u. E.: Wie können Überzeugungsänderungen mittels Hochschullernwerkstattseminaren im Rahmen der (Lehramts-)Ausbildung angebahnt werden? Und: Gibt es Bedingungen, die eine Änderung der Überzeugungen von Studierenden begünstigen oder behindern? Was genau ist der „Schlüssel“, das irritierende Moment, zur Veränderung und Entwicklung von Beliefs in Hochschullernwerkstätten in Bezug auf Lernen und Lernwerkstätten?

2 Design und Methodik

Untersucht wird die Veränderung der Rolle der Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des Gofex II-Seminars „Was willst du lernen?“ im Studienfach Sachunterricht des Lehramts für die Primarstufe an der Universität des Saarlandes (vgl. Kelkel et al. 2021).
Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand (vgl. auch Kelkel et al. 2021) fokussiert das hier im Zentrum stehende *Design 2* die Frage, wie ein Hochschullernwerkstattseminar gestaltet sein muss, um die o. g. Änderung der Beliefs bei Studierenden im Hinblick auf ihre zukünftige Rolle als Lernbegleitung anzubahnen, „die darauf ausgerichtet ist, [individuelle] Lernprozesse zu ermöglichen und dabei experimentelle Freiräume (u. a. in den Dimensionen Zeit, Raum, Material, Methode, Thema) zuzulassen“ (Hildebrandt et al. 2014: 84).

doi.org/10.35468/6009-21

Bezugnehmend auf den Design-Based-Research-Ansatz – in Anlehnung an Reinmann 2005, McKenney & Reeves 2012 – wurde das Design eines Hochschullernwerkstattseminars (Kelkel et al. 2021) iterativ (weiter)entwickelt und das Gofex II-Seminar immer wieder bewusst verändert (vgl. Abb. 1) bzw. auch experimentell modifiziert, um Schlüsselelemente zu identifizieren, die das bestmögliche Verhältnis zwischen Offenheit und strukturellen Rahmenbedingungen herstellen. Dabei beinhaltet die Frage nach „dem Schlüssel" verschiedene Aspekte der Öffnung von Lernprozessen. In diesem Zusammenhang müssen sich auch die Dozierenden ihre Rolle bewusst machen und bedenken, dass sie „[m]it jeder Entscheidung zur Seminarplanung [und zur Beliefsentwicklung] […] Einfluss auf studentische Lernprozesse" nehmen (Kramer et al. 2019: 133).

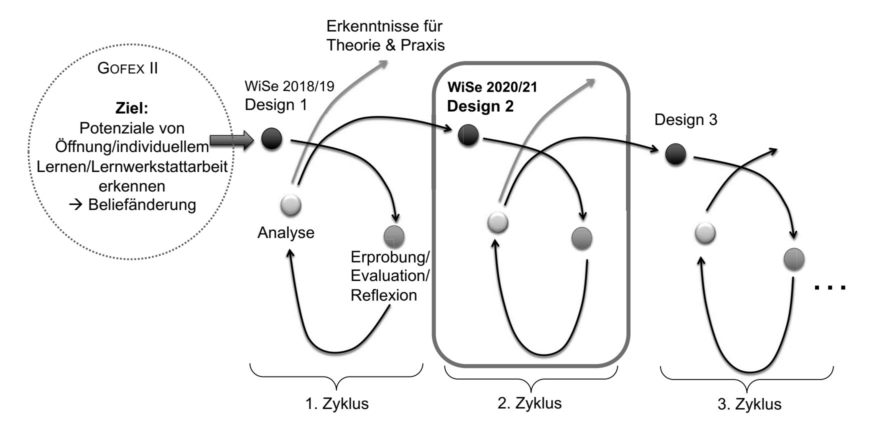


Abb. 1: Modell des Design-Based-Research Projektes „Was willst du lernen?" (eigene Abbildung; vgl. Fraefel 2014, Reinmann 2005, McKenney & Reeves 2012)

2.1 Erster Forschungszyklus – Design 1

Design 1 (D1) wurde im Wintersemester 2018/2019 genutzt (vgl. Kelkel et al. 2021) und fokussierte das Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung durch Seminaröffnung mit der Frage „Was willst du lernen?" und den curricularen Rahmenbedingungen. Diese Frage und die Offenheit der Seminargestaltung löste bei den Studierenden starke Unsicherheiten und Irritationsmomente aus (vgl. ebd.: 324ff.). Neben Unsicherheiten durch die ungewohnte Offenheit im universitären Betrieb und dem damit einhergehenden organisatorischen (Mehr-)Aufwand wurden vor allem Unsicherheiten der Studierenden bzgl. der Ziel- und Prüfungserwartungen der Dozierenden identifiziert. Diese Unsicherheiten ließen sich in erster Linie auf die curricular festgeschriebene Benotung sowie die Unsicherheiten

doi.org/10.35468/6009-21

bzgl. Erwartungen und Bewertungskriterien des Dozenten zurückführen.[10] Aus der Öffnung resultierten zudem Rollenkonflikte (vgl. Kelkel et al. 2021), die zu Lernproblematiken der Studierenden führten.
Die Studierenden entwickelten dabei unterschiedliche Lösungsstrategien, um diese Unsicherheiten für sich positiv zu wenden. Insbesondere aufgrund dieses Spannungsverhältnisses *Offenheit vs. universitäre Rahmenbedingungen* – ließen sich positive Auswirkung des Seminars mit individuellem Lernzuwachs in verschiedenen Bereichen ableiten, darunter auch die „Sensibilisierung für die Rolle der Lernbegleitung und deren Einfluss auf den (eigenen) Lernprozess" (ebd.: 331).
Die Ergebnisse aus D1 führten zu der These, dass durch massive Intervention(en)[11] – wie durch einen „emotionalen Schalter" – Unsicherheiten und Lernproblematiken bei den Studierenden ausgelöst werden, die eine Reflexion[12] induzieren. Letztere ist die Voraussetzung für das Überdenken der eigenen Rolle und für eine Änderung der eigenen Beliefs.

2.2 Zweiter Forschungszyklus – Design 2

Aus den gewonnenen Ergebnissen der Analyse von D1 erfolgten Ableitungen für das Re-Design 2 (D2):

1. Zum einen sollte *Transparenz* hinsichtlich des vollzogenen Rollenwechsels geschaffen werden, um die in D1 beobachteten ungelösten Rollenkonflikte zu vermeiden. Dazu wurde die Frage „Was willst du lernen?" erneut zu Seminarbeginn gestellt und es wurden bewusst Einblicke in D1 gegeben
2. Der Unsicherheit bezüglich der Prüfungsleistung sollte durch eine *klarere Kommunikation der curricularen Vorgaben* entgegengewirkt werden. Die Studierenden erhielten dazu die Möglichkeit, die *Bewertungskriterien selbst auszuhandeln*, um so den Unsicherheiten bzgl. unklarer Bewertungskriterien vorzubeugen und den Prüfungsdruck zu vermindern.

Datengrundlage bildeten die individuellen schriftlichen Reflexionen der Studierenden, die nach dem Seminarabschluss zusammen mit der Hausarbeit eingefordert und abgegeben wurden. Die Reflexionen wurden pseudonymisiert und anschließend mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Im Mittelpunkt der Analyse standen – analog zu D1 – die Fragen nach den aufgetretenen *Unsicherheiten* der Studierenden

10 Dieses Spannungsverhältnis ist dabei jeweils im Kontext der eigenen Lernbiografie (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2014, „biografische Verstricktheit" Baar 2020) und der damit verbundenen Rollenverständnisse und -erwartungen (Peschel & Kihm 2021) zu sehen.

11 Dazu zählt die unerwartete Öffnung ebenso wie eine Stellvertreteranklage, in Kelkel et al. 2021: 333.

12 Gerade „[d]urch das Aufarbeiten der Rollenwechsel bzw. Rollenbewusstwerdung mittels Reflexionsförderung bei den Lehramtsstudierenden kann deren Selbstkonzeptentwicklung und Professionalisierung gefördert werden (Schüßler 2008)" (Kelkel et al. 2021: 332).

doi.org/10.35468/6009-21

(bzgl. Öffnung, Prüfungsleistung, organisatorischem Aufwand) sowie deren *Lösungsstrategien* im Umgang mit den Unsicherheiten. Auf der Suche nach „dem Schlüssel" wurde unter diesen gegebenen Aspekten induktiv codiert. Zusätzlich wurden Textstellen unter der Hauptkategorie *Reflexion der Öffnung* codiert, die retrospektiv einen Blick auf die erfahrene Öffnung boten bzw. in denen Studierende den Prozess der Öffnung beschrieben. Vor allem die hieraus entwickelten Codes sind aufgrund des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Reflexion und Beliefs (s. o.) wichtig in Hinblick auf mögliche Änderungen in den Beliefs der Studierenden.

Parallel wurde in D2 der Seminarverlauf stärker in den Blick genommen als in D1, indem einzelne Seminartermine teilnehmend beobachtet wurden (vgl. Abb. 2, vgl. auch Flick 2016, Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Die daraus resultierenden Beobachtungsprotokolle wurden kommunikativ validiert[13] (vgl. Flick 2014).

Als zusätzliche Datenquelle kommen Transkripte der ersten Seminarsitzung von Design 3 (D3; Sommersemester 2021) hinzu, an der (freiwillig) Peers aus D2 für Fragen der Kommiliton*innen aus D3 zur Verfügung standen. Diese Peers berichteten aus D2, nachdem sie ihre Hausarbeit abgegeben hatten. Diese Daten dienten dazu, zusätzliche Informationen oder Sichtweisen zu identifizieren, die in den schriftlichen Reflexionen möglicherweise nicht expliziert wurden. Darüber hinaus lieferte auch der Chatverlauf bei MS Teams, welches als Austauschplattform im Seminar genutzt wurde, wichtige Einblicke in den Seminarprozess. Abb. 2 liefert einen Überblick über das zugrundeliegende Datenmaterial und das methodische Vorgehen.

13 Dabei wurden die Beobachtungsprotokolle einem Dozenten und mehreren ausgewählten Studierenden vorgelegt, die diese schriftlich ergänzen und kommentieren sollten, so dass am Ende ein interlinear kommentiertes Protokoll vorlag. Die kommunikative Validierung wurde demnach auf das Datenmaterial, also direkt auf die Beobachtungsprotokolle, angewandt und nicht auf die Codierungen der Qualitativen Inhaltsanalyse. Sie diente in erster Linie dazu, die Vollständigkeit/Zuverlässigkeit des Beobachtungsprotokolls zu gewährleisten. Darüber hinaus wurden einzelne Studierende (nach der Kommentierung) nochmals schriftlich per Email bzw. MS Teams Chat zu einzelnen Gesichtspunkten befragt: Diese kurzen Fragen dienten dazu, Unklarheiten im Protokoll zu klären, ggf. individuellen Beweggründen oder Ansichten nachzuspüren, um so die Ergebnisse weiter zu verdichten. So wurden u. a. vier Studierende aufgefordert, den Verlauf bis zur fünften Sitzung aus ihrer Sicht schriftlich zu schildern, um besser nachvollziehen zu können, wann die Öffnung von diesen Studierenden wahrgenommen wurde.

doi.org/10.35468/6009-21

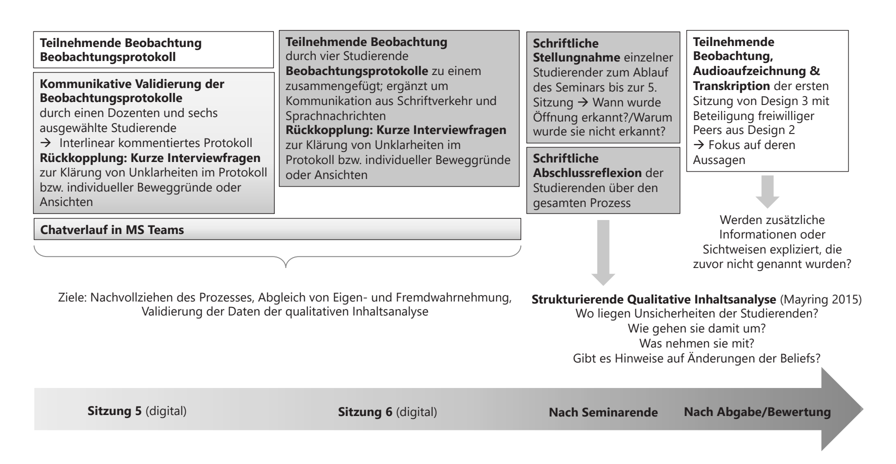


Abb. 2: Methodisches Vorgehen in Design 2 (eigene Abbildung)

3 Ergebnisse

3.1 Öffnung erfordert Intervention – Transparenz unterstützt den Öffnungsprozess

Die Daten zeigen, dass die zu Beginn von den Dozierenden intendierte Öffnung erst zum Seminar*ende* hin für die Studierenden sichtbar wurde.[14] Dabei ließ sich der Zeitpunkt der Öffnungswahrnehmung durch die Interviews einzelner Studierender auf die vierte Sitzung festlegen. In dieser Sitzung wurde, ausgehend von den Dozierenden, die Öffnung des Seminars (inkl. der Möglichkeit, die Prüfungsleistung selbst zu bestimmen!) diskutiert. Während zunächst die Unsicherheit überwog, überzeugte eine Studentin das Seminar, indem sie dies als „einmalige Chance [im Studiengangsverlauf]“ betonte und dafür plädierte, sich (mit allen Unwägbarkeiten und Unklarheiten bzw. organisatorischen Erfordernissen) auf diesen Prozess einzulassen: „und dann hat [J7SL40] so nen entscheidenden Satz genannt und sie hat gesagt: Wir sollen das nicht als Risiko sehen oder als Gefahr…vielleicht auch zu entscheiden was will ich eigentlich, sondern als Chance. […] Und ich glaube dann ist so ein bisschen der Punkt zum Umdenken gekommen“ (C5SK23 im Audiotranskript zur 1. Sitzung von D3).

14 Die Öffnung zu Seminarbeginn wurde von den Studierenden mehrheitlich nicht erkannt. Mittels Chatverlauf in MS Teams konnte rekonstruiert werden, dass auf die mündlich gestellte Frage im Seminar („Was willst du lernen?“) eine schriftliche Aufforderung im Chat folgte: „Postet eure Erwartungen an das Seminar hier in diesen Chat“. Durch die (unüberlegte) Verwendung des Begriffes „Erwartungen“ wurde der intendierte Fokus („Was willst du lernen?“) von den Studierenden relativiert.

Auch in den Reflexionen anderer Studierender zeigte sich, dass diese Intervention bzw. die Meinung der Kommilitonin(nen) einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Seminargestaltung hatte. In der anschließenden Abstimmung stimmten nur zwei Studierende dagegen.
Nach dieser Entscheidung wurden den Studierenden aus Transparenzgründen zwei Texte über Rollenverständnisse in Hochschullernwerkstätten und über D1 (Peschel & Kihm 2020; Kelkel et al. 2021) zur Verfügung gestellt, um ihnen die Ernsthaftigkeit der Möglichkeiten bewusst zu machen. Die hierdurch erzeugte Transparenz wurde von den Studierenden als hilfreich empfunden; gleichzeitig wurde kritisiert, dass sie zu spät erfolgt ist, wodurch der organisatorische Findungsprozess verkürzt wurde und so große Unsicherheiten seitens der Studierenden hervorgerufen hat.
Die zu Beginn gestellte Frage „Was willst du lernen?" wurde retrospektiv (erst) nach der Reflexion des Gesamtprozesses als Öffnung erkannt:

> „Direkt zu Beginn des Seminars wurden alle Studierenden durch eine Abfrage der Wünsche für die inhaltliche Ausgestaltung des Seminars in die Semesterplanung miteinbezogen. In diesem Moment war mir jedoch noch nicht sehr klar, dass diese berücksichtigt werden würden und tatsächlich die inhaltliche Ausrichtung des Seminars bestimmen" (G7FS22).

3.2 Selbstbewertung verringert Unsicherheiten nicht

In der fünften (von fünf) Seminarsitzungen hat sich das gesamte Seminar für eine Öffnung entschieden: Neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Prüfungsleistung schließt die Öffnung in D2 erstmals die (Aushandlung der) Bewertung der schriftlichen, benoteten Hausarbeit ein.
Entgegen der ursprünglichen Intention bei der Seminarplanung, durch diese Aushandlung und Verlagerung der *Bewertungs*verantwortung an die Studierenden die Unsicherheiten bzgl. der Prüfungsleistung zu verringern, wurden zusätzlich *neue* Unsicherheitsfacetten im Vergleich zu D1 codiert. Diese bezogen sich auf die Art der Prüfungsleistung, die Art und Weise der vorzunehmenden Bewertung sowie auf das empfundene Spannungsverhältnis zwischen Offenheit des Seminars und den curricularen Vorgaben bzgl. Notenvergabe.
Die Analyse zeigte zudem Unsicherheiten auf, die die Ernsthaftigkeit der ausgehandelten Selbstbewertung immer wieder infrage stellten, sowie Unsicherheiten, die durch die neue Verantwortung im Bewertungsprozess ausgelöst wurden.
Insgesamt wurde durch die Inhaltsanalyse weiterhin ein *starkes Glaubwürdigkeitsproblem* im Sinne von „Dürfen wir das *wirklich*?"; „Werden die Noten am Ende *tatsächlich* eingetragen?" identifiziert, das zum Teil noch über die Abgabe der Prüfungsleistung hinaus bestehen blieb. So blieben bei vielen Studierenden die Noten weiterhin lange Zeit im Vordergrund des Prozesses:

doi.org/10.35468/6009-21

> „Meine Gedanken kreisten sehr viel um das Thema der Noten und weniger um die inhaltliche Freiheit, die uns damit geboten wurde“ (H7JH21).

> „Vor allem die Ängste in Bezug auf einen erfolgreichen Abschluss des Seminars mit einer guten Note, die ich außerhalb der bekannten Strukturen mir nur schwer vorstellen konnte, bereiteten mir Zweifel“ (G7FS22).

> „Wir konnten uns zunächst nicht von dem Druck der Benotung unserer Arbeit lösen“ (I7KF24).[15]

3.3 Lösungsstrategien bzgl. Unsicherheit

Die Studierenden in D2 begegneten ihren Unsicherheiten mit unterschiedlichen Lösungsstrategien. Auf einige davon gehen wir nachfolgend kurz ein.

3.3.1 Transparenz und Demokratie

Neben z. B. dem Festlegen von Verantwortlichkeiten und der Beachtung individueller Kompetenzen war eine Lösungsstrategie die Erstellung transparenter Bewertungskriterien: Zentral schien hierbei für die Studierenden der Aspekt einer fairen Bewertung. Aus dem Beobachtungsprotokoll ging hervor, dass ein *gemeinsamer* Kriterienkatalog für *individuelle* Arbeiten problematisch gesehen wurde. Als Folge einigte sich die Gesamtgruppe auf ein gemeinsames Projekt: In Kleingruppen wurden anstatt individueller Produkte gemeinsame Podcasts für Kinder (*kidiP*ods) zu verschiedenen Themen erstellt.
Es wurden zwei Gruppen gebildet, die jeweils mit der Erstellung eines Kriterienkataloges betraut waren: Ein Kriterienkatalog diente der Bewertung der schriftlichen Hausarbeit, der andere der Bewertung des Produktes.[16] Beide Kriterienkataloge wurden transparent entwickelt und selbst Formatierungsaspekte wie Schriftart, Schriftgröße und Seitenränder wurden im Detail ausgehandelt. Obwohl es Personen gab, die explizit vom Seminar mit dieser Aufgabe (Erstellung des Kriterienkataloges) betraut wurden, wurde in der Gesamtgruppe großer Wert auf Abstimmungsprozesse gelegt: So wurden viele Aspekte innerhalb der Gesamtgruppe ausgehandelt bzw. demokratisch abgestimmt[17], z. B. das gemeinsame Produkt Podcast.

---

15 Da diese Aussagen aus den Reflexionen stammen, die mit der Hausarbeit abgegeben wurden, beziehen sie sich auf einen Zeitpunkt *vor* der Bewertung.

16 Die Studierenden hatten sich dazu entschieden, einen Podcast (als Studienleistung) zu erstellen, welcher aufgrund der curricularen Vorgaben nicht die Prüfungsleistung (eine schriftliche Hausarbeit) sein konnte. Dennoch sollte ihr Produkt, der Podcast, jedoch bewertet werden, da sie dort viel Arbeit hineingesteckt haben.

17 Hierbei konnten die einzelnen Kleingruppen eine*n Vertreter*innen bestimmen, der*die für die Gruppe eintrat und bei Treffen auch im Namen der Gruppe abstimmen durfte.

doi.org/10.35468/6009-21

> „Die fertigen Kataloge wurden den übrigen Mitgliedern präsentiert und von diesen kommentiert, sodass die Meinung eines jeden Teilnehmers berücksichtigt und die Kataloge bei Auffälligkeiten korrigiert werden konnten“ (B7MF34).

Rückversicherung bei den Dozierenden war eine weitere Lösungsstrategie, die in diesem Zusammenhang zum Tragen kam: Einzelne Studierende hatten die Aufgabe, die Kommunikation mit den Dozierenden zu übernehmen und bestimmte Entscheidungen oder Unklarheiten abzuklären bzw. „absegnen“ zu lassen.[18] So wurden am Ende auch die Kriterienkataloge und einzelne Gesichtspunkte bzgl. der Abgabe der Prüfungsleistung von beauftragten Studierenden noch einmal mit den Dozierenden besprochen und dann mittels einer Art Protokoll in die Gesamtgruppe zurückgespiegelt.

3.3.2 Verantwortung für den eigenen Lernprozess

In den Reflexionen war festzustellen, dass trotz der großen Unsicherheiten bzgl. der Bewertung bzw. Benotung eine stärkere Fokussierung auf das zu entwickelnde Produkt eintrat und die Studierenden sich intensive Gedanken um eigene (Lern-) Ziele oder persönliche Ansprüche gemacht haben.

> „Unser Ziel stellte demnach nicht mehr ausschließlich das Bestehen des Seminars dar, sondern das Arbeiten zur Zufriedenstellung eigener Ansprüche“ (I7KF24).

Diese deutliche Verschiebung auf das *eigene* Empfinden und die *eigenen* Anforderungen und Ansprüche hatte auch eine intensivere fachliche Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema zur Folge.

> „Es war tatsächlich so, dass jede Gruppe viel intensiver an ihrem Podcast und ihrer Hausarbeit arbeitete, da die Motivation nicht daraus resultierte, es dem Dozenten recht zu machen, sondern daraus, den eigenen Anforderungen gerecht zu werden. Mir ist bewusst geworden, dass sich ein ganz anderes Anspruchsdenken entwickelt, wenn man einem Thema nachgeht, das einen persönlich wirklich interessiert“ (I7KF24).

> „Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Arbeitsweise von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema geprägt war, und Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten eine zentrale Rolle in Bezug auf den individuellen Lernzuwachs spielten“ (I7KF24).

Obwohl lange Zeit die Leistungsbewertung im Vordergrund stand, zeigen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend, dass im Verlauf eine Fokusverschiebung auf das eigene Lernen stattgefunden hat und die Note in den

18 Folgendes Zitat verdeutlicht exemplarisch die Rückversicherung bei den Dozierenden: „Während dem Arbeitsprozess traten dennoch immer wieder Unsicherheiten auf. So hatten wir oftmals das Bedürfnis, unsere Entscheidungen mit Dozierenden abzuklären, um eine Bestätigung bzw. eine Erlaubnis zu erhalten. Dies bezog sich insbesondere auf die Prüfungsleistung.“ (F7KW23).

doi.org/10.35468/6009-21

Hintergrund rückte, während der Lerninhalt und eine angemessene Perspektivenvernetzung bei der Erstellung des Podcasts an Bedeutung gewannen. Auf ihr als qualitativ hochwertig eingeschätztes Produkt, in das die Studierenden viel Arbeit und Zeit investiert haben und das sie als qualitativ hochwertig einschätzen, sind sie dabei besonders stolz.

4 Fazit: Änderungen der Beliefs der Studierenden

Die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die „am eigenen Leib" erfahrene Öffnung wertgeschätzt wurde, weil sie „als wertvolle Erfahrungsgrundlage […] [dient], um in der Zukunft offene Lernangebote für Schülerinnen und Schüler zu gestalten und umzusetzen" (M5SR21) und sich so „später besser in die Lernenden bei einer Öffnung des Unterrichts hinein[zu]versetzen" (I7AM22). Aussagen zum „Überdenken des zukünftigen Handelns" wurden mehrfach codiert, so z. B.:

> „Des Weiteren sollten meiner Meinung nach auch Schülerinnen und Schüler häufiger die Möglichkeit erhalten, den Unterricht mitzugestalten. Gerade der Sachunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, individuelle Interessen der Kinder miteinfließen zu lassen. Dies wurde mir im Zuge dieses Seminars noch einmal deutlich bewusster und wird mit Sicherheit auch in meiner beruflichen Zukunft ein Teil des Unterrichts sein. Die Frage ‚Was will ich lernen?' sollte somit nicht nur, wie in diesem Fall, Teil des Studiums sein, sondern genauso Teil des Unterrichts bzw. der Schule" (J7jg21).

Die Studierendenaussagen repräsentieren dabei eine grundlegende Überzeugung, die u. E. nach relevant für eine gelingende Lernbegleitung in offenen Lehr-Lern-Situationen ist: Lernen ist ein höchst individueller Prozess, der nicht von außen bestimmt werden kann (vgl. auch Arnold 2012).
Zum Überdenken und Verändern des zukünftigen Handelns sehen wir affektive Komponenten[19] als entscheidend an, wenn es um die Änderung von Beliefs geht, da die bestehenden Überzeugungen erst einmal (1) irritieren, (2) bewusst gemacht und (3) infrage gestellt werden müssen, um sie (4) ändern zu können. Gleichzeitig ist diese „affektive Komponente" (Reusser et al. 2011: 478) zentral für berufsbezogene Überzeugungen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Reflexion über (bisherige) Fremdbestimmung eine große Rolle, welche durch die Erfahrung der Öffnung im Hochschullernwerkstattseminar und der Selbstbewertung im Rahmen des universitären Kontextes ausgelöst wurde:

> „Aber vor allem war dieses Seminar ein Denkanstoß für die Auseinandersetzung mit der Art und Weise, wie Lernen zurzeit sowohl in schulischen als auch universitärem Rahmen

19 codiert als „Emotionale Berührung" (u. a. positive Konnotation der Öffnung oder Identifizierung mit dem Projekt).

doi.org/10.35468/6009-21

stattfindet und der damit verbundenen Reflexion, wie diese verbessert werden können“ (F7KW23).

Zentral für das Gelingen eines solchen Beliefs-Änderungsprozesses scheint eine Art „emotionaler Schalter“ als Irritation (1) zu sein, der eine persönliche Relevanz erzeugt (2) und dadurch tiefergehende und kritische Reflexionsprozesse (3) bei den Studierenden auslöst. In D1 war dies eine Stellvertreteranklage, hier in D2 das Spannungsfeld zwischen Glaubwürdigkeit und der (ungewöhnlichen) Selbstbewertung, die zu großen Unsicherheiten geführt hat.

> „Es wurde während der darauffolgenden Diskussion offensichtlich, wie sehr wir Studenten bereits darauf programmiert sind, immer nur das zu tun, was die Dozenten von uns verlangen. […] In diesem Moment war ich den Dozierenden dafür dankbar, dass sie uns die Augen geöffnet haben und uns ein erschreckendes Bild vor Augen hielten. Wie können wir von unseren Schülern ein eigenständiges Handeln und Lernen verlangen, wenn wir selbst nicht in der Lage sind, eigenverantwortlich unser Lernen zu gestalten?“ (A5PC38).

Erst die kritische Auseinandersetzung mit der erkannten Problematik der im persönlichen Bildungsweg erfahrenen Nicht-Öffnung bzw. nicht erfahrenen Öffnung ebnet demnach den Weg für eine Änderung der Beliefs der Studierenden.
Da die Öffnung in D2 erst spät und nur durch eine erneute, intensive Intervention erkannt bzw. angenommen wurde, soll die Öffnung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?“ im D3 im Sommersemester 2021 transparenter erfolgen. Geplant ist, die bisherige Forschung zur Seminaröffnung bereits *vor* Seminarbeginn zur Verfügung zu stellen und wiederholt Peers aus D2 in die erste Seminarsitzung von D3 einzubinden, um so das beschriebene Glaubwürdigkeitsproblem und damit einhergehend die Unsicherheiten bzgl. der Prüfungsleistung und -bewertung zu reduzieren.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2012): Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.

Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: U. Stadler-Altmann S. et al. (Hrsg.) (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-28.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell COACTIV. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.

Berger, Marcus; Liu, Mei-Ling & Tänzer, Sandra (2020): Wie wirkt sich Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78-86.

doi.org/10.35468/6009-21

Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke S. et al. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-91.

Dewey, John (1933): How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Dohrmann, Julia (2011): Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. In: Becker R. et al. (Hrsg.) (2011): *Empirische Erziehungswissenschaft, Band 78.* Münster: Waxmann.

Dunker, Nina (2015): Berufsbezogene epistemologische Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum naturwissenschaftlichen Lernen – eine qualitative Längsschnittstudie. Zeitschrift für Grundschulforschung, 1/2015, 53-65.

Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012): Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: Harris K. R. et al. (Hrsg.) (2012): *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington: American Psychological Association, 471-499.

Flick, Uwe (2014): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In: Baur N. et al.(Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 411-423.

Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Beobachtung und Ethnografie. Hamburg: Rowohlt.

Fraefel, Urban (2014): Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships. Partner schools for Professional Development: development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes. Conference Proceedings of WERA Focal Meeting, Edinburgh.

Franz, Eva (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnografische Feldforschung. In: Friebertshäuser B. et al.(Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.). Weinheim: Beltz, 301-322.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Frankfurt a. Main.

GDSU (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!" – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-160.

Hartmann, Carina (2019): Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht. In: Hartinger A. (Hrsg.) (2019): Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich, Bd. 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, R.; Radtke, M. & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-99.

Junge, Alice (2020): Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. In: Lindmeier C. et al. (Hrsg.) (2020): Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kagan, Dona M. (1990): Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. Review of Educational Research, 60 (3), 419–469.

doi.org/10.35468/6009-21

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das Gofex_Projektpraktikum. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding & Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-167.

Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2020): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Gofex_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In: Stadler-Altmann U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-77.

Kelkel, Mareike; Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2021): Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In: Holub B. et al. (Hrsg.): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Kinlinkhardt, 321-333.

Kuhl, J.; Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. Empirische Sonderpädagogik (1), 3-24.

Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Spuller, Siglinde (2019). Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In: Baar R. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2012): Conducting educational design research. London: Routledge.

Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, *62 (3)*, 307–332.

Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2020): Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296-310.

Philipp, Randolph A. (2007): Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In: Lester F. K. (Hrsg.): Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte, NC: In-formation Age Publishing, 257-315.

Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, *33*, 52-69.

Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart E. et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 478-495.

Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart E. et al. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.

Roters, Bianca (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hrsg.): Zeitschrift Seminar. Heft 1/2016, 46-57.

Rott, David; Veber, Marcel & Fischer, Christian (2017): Forschend Lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster. In: Kekeritz M. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-122.

Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 31-40.

Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.

doi.org/10.35468/6009-21

Schüßler, Ingeborg (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. bildungsforschung, 5(2).
Thompson, Alba G. (1992): Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: D. A. Grouws (Hrsg.): Handbook of research on mathematics teaching and learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan, 127-146.
VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin.
Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- & theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, H. et al.(Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 21-29.

doi.org/10.35468/6009-21

Abschluss, Ausblick

Hartmut Wedekind

Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen

1 Vorwort

Nach drei Jahrzehnten, in denen ich mich in der Community der Lernwerkstätter*innen zu Hause gefühlt habe, schaue ich in Demut, Dankbarkeit und Stolz zurück auf eine hoch spannende Zeit von Erfolgen – aber auch Rückschlägen. Immer noch treiben mich Ungeduld und Fragen um, wie sich die Lernwerkstattszene in Hochschulen aber auch in anderen pädagogischen Einrichtungen weiter entwickeln könnte. In die Zukunft schauen, ohne sich an die Vergangenheit zu erinnern, verführt oft zur Selbstüberschätzung und möglicherweise auch zur Ignoranz gegenüber des bisher Erreichten. Daher werde ich im folgenden Artikel – entlang der Folien meines Vortrages auf der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Saarbrücken 2021 – versuchen, meine Gedanken zu ordnen und Sie/Euch in meine Auseinandersetzungen, theoretischen Überlegungen und auch bei meinen Zweifeln mitzunehmen. Es wird ein sehr persönlicher – und weniger wissenschaftsbasierter – Text werden, da er aus der Ich-Position eines sich sehr mit der Idee der Lernwerkstattarbeit identifizierenden, aber trotz alledem kritisch hinterfragenden Menschen geschrieben ist.

2 Eine erste Reminiszenz

Mit Blick auf die Arbeit der AG Begriffsbestimmung im „Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten“ (NeHle e. V.) an einer Definition des Begriffes „Hochschullernwerkstatt“ schreiben Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude folgenden bemerkenswerten Satz und verweisen damit auf einen Beitrag von Barbara Müller-Naendrup (2020) im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

> „In der nunmehr 40jährigen nationalen und internationalen Entwicklungsgeschichte von Hochschullernwerkstätten ist aktuell ein Grad der strukturellen und inhaltlichen Verankerung dieses Lehr-Lern-Formats an Hochschulen erreicht (Müller-Naendrup 2020), der es erforderlich macht, sich […] fachlich und forschungsmethodisch fundiert mit den ‚Mythen, Gewissheiten und Widersprüchen‘ der Arbeit in Hochschullernwerkstätten auseinanderzusetzen“ (Rumpf & Schmude 2021: 53).

doi.org/10.35468/6009-22

Ja, es ist wieder einmal an der Zeit, sich fachlich und forschungsmethodisch mit der Rolle der Lernwerkstätten an Hochschulen auseinanderzusetzen. Spannend ist es in diesem Zusammenhang, einmal in die Geschichte zu schauen. Im März 2011 führte ich ein Interview mit Herbert Hagstedt. In diesem Interview stellte ich u. a. die Frage nach den Transparenzansprüchen von Hochschullernwerkstätten, da Herbert oft von der „Refugiumsfunktion"[1] von Werkstätten sprach. Meine Vermutung damals ging in die gleiche von Barbara Müller-Naendrup aufgemachte Denkrichtung, dass es offensichtlich zu wenige wissenschaftliche Begleitungen von (Hochschul-)Lernwerkstätten und ebenso wenig praxiswirksame Rückmeldungen der Ergebnisse gab. Herberts Antwort, hier komplett zitiert, hatte mich damals nachdenklich gemacht und zugleich für ein Blick in die Geschichte sensibilisiert:

> „In den Anfangsjahren war es schon so, dass wir froh waren, überhaupt ein besonderes Raumangebot vorhalten zu können und dass wir auch darum kämpfen mussten, uns diese Nischen zu erhalten. Aber bevor dann das zarte Pflänzchen ‚Lernwerkstatt' Wurzeln schlagen, stärker werden oder sich gar ausbreiten konnte, wurde es überall wissenschaftlich erforscht. Es gab bald mehr Studien über Lernwerkstätten als es Lernwerkstätten gab" (Wedekind & Hagstedt 2011: 13).[2]

Viele Hochschulleute sorgten sich früh darum, das Potential des Werkstattlernens empirisch zu untersuchen. An wissenschaftlichen Begleituntersuchungen hat es also gar nicht gefehlt, wohl aber „ist versäumt worden, die Lernwerkstätten qualitativ weiter zu entwickeln. Viele Lernwerkstätten der ersten Generation mussten deshalb aufgeben. Was möglich gewesen wäre, [in Richtung Weiterentwicklung] sieht man heute im Schweizer Kanton St. Gallen" (ebd.: 13; Anm. d. V.).
In den meisten Fällen existieren in den Hochschulen inzwischen Räumlichkeiten, in denen – wenn auch sehr unterschiedlich – gearbeitet werden kann. Es wurden auch weitere Forschungen von Lernwerkstätter*innen durchgeführt. Eine sehr aktuelle Forschungsarbeit wurde 2021 in der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten" veröffentlicht. Das besonders beeindruckende dieser Arbeit besteht darin, dass eine junge Forscherin, die selbst von der Idee der Lernwerkstätten begeistert ist, sich mit einem neuralgischen Bereich kritisch und autobiografisch reflektierend auseinandergesetzt und wesentliche kritische Punkte im Bereich der Lernbegleitung identifiziert hat (vgl. Gruhn 2021). Eine gute Grundlage dafür, an der qualitativen Weiterentwicklung der Idee der Lernwerkstattarbeit weiterzuarbeiten.

1 Hagstedt, Herbert (o.J.). Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. URL: http:// www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf [Zugriff 08.07.2022].

2 Häufig waren dies Selbstevaluationen und Qualifikationsarbeiten: Karin Ernst und Barbara Puhan-Schulz, Waldemar Pallasch und Heino Reimers, Barbara Müller-Naendrup und Hildegard Kasper, Gudrun Schönknecht und Werner Wiater, Ute Zocher und Angela Bolland.

doi.org/10.35468/6009-22

Mit der Gründung des Vereins NeHle e. V. scheint dafür eine gute Basis gefunden zu sein. Auch der Versuch einer gemeinsam getragenen Definition von Hochschullernwerkstätten[3] gibt aus meiner Sicht eine Richtung vor, die dazu führen kann, neben der weiteren qualitativen Verbesserung der Arbeit der Hochschullernwerkstätten, auch gemeinsame Evaluationskriterien zu finden, die bei aller Unterschiedlichkeit der Hochschullernwerkstätten eine Orientierung geben können.

3 Bestätigung finden in internationalen Bildungsdiskursen

Bei aller optimistischer Sicht auf die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten bleibt nach wie vor die von Hagstedt (2011) festgestellte Warnung, dass viele Universitäten „...an den eingespielten und offenbar unhinterfragbaren akademischen Belehrungskulturen, am klassischen Gedanken einer „Vorlesbarkeit der Welt" (vgl. Wedekind & Hagstedt 2011) festhalten, bestehen. Umso erfreulicher kann in internationalen Bildungsdiskursen festgestellt werden, dass viele schon seit Jahren in Publikationen (s. u.) beschriebenen Ziele von Lernwerkstattarbeit[4] inzwischen – wenn auch nicht explizit im Kontext von Lernwerkstätten, sondern eher im Kontext von Schulentwicklung – aufgegriffen und publiziert werden.
Als ich das 2017 von Fadel, Bialik und Trilling veröffentlichte Buch „Die vier Dimensionen der Bildung, Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen" in die Hand bekam, löste es in mir eine Begeisterung und zugleich eine tiefe Bestätigung der Lernwerkstattidee aus. Endlich wurde aus internationaler bildungstheoretischer Perspektive und unter Berücksichtigung der sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen ergebenden Herausforderungen genau das bestätigt, was in meinen Augen seit Jahren das Anliegen von Lernwerkstattarbeit generell war und immer noch ist. Es geht um eine holistische lebenslange Bildung und nicht nur um die Weitergabe von Wissen, sondern darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ermöglichen, ständig das eigene Wissen zu erweitern und es auf neuartige Situationen anwenden zu können. „Die Welt belohnt Menschen nicht mehr für ihr Wissen – Suchmaschinen wissen alles – sondern für das, was sie mit ihrem Wissen anfangen können; dafür, wie sie sich in der Welt verhalten und wie sie sich wandeln können" (Schleicher 2017: 2). Kreativität, Neugier, kritisches und mündiges Denken, Kommunikation, Kollaboration und Wertevorstellungen, die dazu beitragen, mit anderen Menschen nachhaltig zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, werden entscheidende Voraussetzungen für gesellschaftliche Entwicklungen sein.

3 AG Begriffsbestimmung – NeHle (2019). In U. Stadler-Altmann et. Al (Hrsg.): Spielen, Lernen Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 255).

4 Im Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) wurden für ein besseres Verständnis von Lernwerkstatt und der Methode, die in Lernwerkstätten realisiert umgesetzt wird, zusätzlich der Begriff der Lernwerkstattarbeit eingeführt.

doi.org/10.35468/6009-22

Als drei Dimensionen werden 1) Wissen (was wir wissen und verstehen), 2) Skills (Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration) und 3) Charakter (Achtsamkeit, Mut, Neugier, Empathie, Resilienz, Ethik/Moral, Führung) genannt.

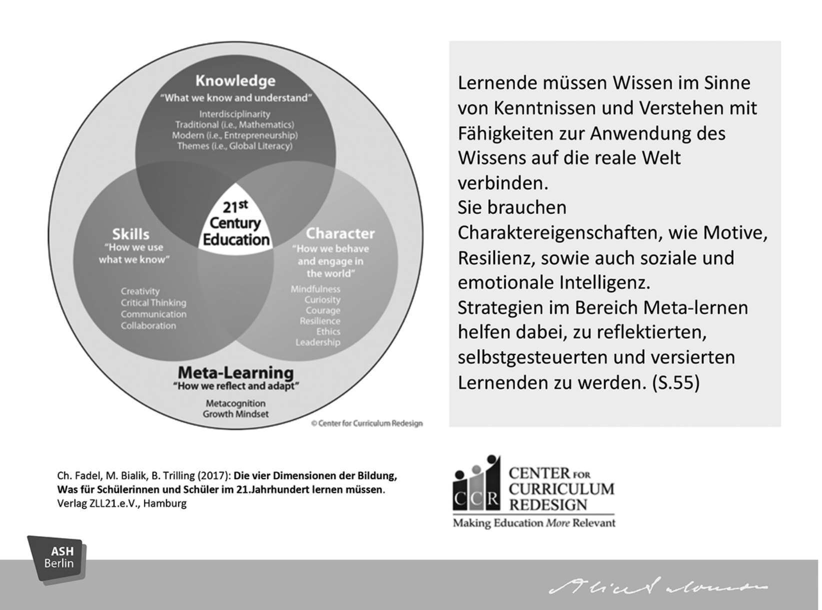


Abb. 1: Zweite Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Abbildung © Center for Curriculum Redesign; Fadel et al. 2017)

Insbesondere die Kriterien für die Auswahl der Wissensbereiche unter dem Aspekt des Nutzens für die Lernenden fand ich aus Lernwerkstattperspektive sehr passend. Für alle Lernangebote sollten die folgenden drei Kriterien Beachtung finden.

doi.org/10.35468/6009-22





Abb. 2: Dritte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (bzgl. Abbildung vgl. Fadel et al. 2017: 97)

Vor allem das Kriterium „emotionaler Nutzen“, das mit Sinn, Freude und Schönheit operationalisiert wurde, trifft m. E. genau das Anliegen von (Hochschul-) Lernwerkstätten. Es geht darum, dass Lernende in dem zu Erlernenden einen Sinn und eine Bedeutung für sich sehen und Freude daran haben, es zu erlernen/erlernt zu haben. Auch sollte das Gelernte einen kognitiven Nutzen für die Lernenden bringen, indem es sie herausfordert, kreativ zu sein, logisch zu denken und eigene Lernwege gehen zu können. Beim praktischen Nutzen geht es um Methoden und Verfahren, die im Alltag angewendet werden und – was für Lernwerkstattarbeit besonders wichtig ist – um das Meta-Lernen, das Lernen und das Reflektieren des eigenen Lernens. Dies schließt ein, sich seines Lernens bewusst zu werden.
Obwohl in unserem Sprachgebrauch eher von Werten gesprochen wird, sind die Ausführungen von Fadel, Bialik und Trilling zur Dimension Charakter bemerkenswert. Auch hier werden die Bildungsziele von Lernwerkstattarbeit im umfassenden Maße beschrieben. Es geht um Persönlichkeitsentwicklung in einem Kontext von Selbstbestimmung, Freiheit und Eigenverantwortung.

doi.org/10.35468/6009-22

Wesentliche Eigenschaften, die im 21. Jahrhundert gebraucht werden

Eigenschaften	ausgewählte Eigenschaften und Konzepte
Achtsamkeit 覺察力 **(Mindfulness)**	Selbstbewusstsein, Mitgefühl, Dankbarkeit, Einsicht, Gelassenheit, Interpendenz, Sensibilität, Geduld, Einfühlungsvermögen,…
Neugier好奇心 **(Curiosity)**	Aufgeschlossenheit, Forschergeist, Leidenschaft, Initiative, Begeisterung, Staunen können, Motivation,……
Mut 勇氣 **(Courage)**	Entschlossenheit, Stärke, Zuversicht, Risikobereitschaft, Ausdauer, Schwung, Elan, Optimismus, Humor,..
Resilienz復原力 **(Resilience)**	Durchhaltevermögen, Hartnäckigkeit, Selbstdisziplin, Stabilität, Flexibilität, Selbstwertgefühl, Anstrengungsbereitschaft,…
Ethik 道德力 **(Ethics)**	Wohlwollen, Menschlichkeit,, Integrität, Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Mitgefühl, Inklusion, Anstand, Loyalität,.. , ..
Führung領導力 **(Leadership)**	Verantwortung, Verpflichtung, Verlässlichkeit, Demut, Charisma, Effizienz, Engagement….

Vgl. Die vier Dimensionen der Bildung, S.150





Abb. 3: Vierte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (vgl. Fadel et al. 2017: 150)

Gegenwärtig wird in Deutschland das sogenannte 4 K-Modell (Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration) in vielen Schulen zur Erstellung eigener Schulprofile genutzt. Es wird inzwischen bildungspolitisch als das Nonplusultra für Schulentwicklung propagiert. Erstmals wahrgenommen wurde es in Deutschland 2013 durch einen Vortrag von Andreas Schleicher auf der Re: publica. Wir Lernwerkstätter*innen haben bereits Jahre vorher mit unserer Arbeit darauf abgezielt, Kreativität, kritisches Denken, Zusammenarbeit und Kommunikation der Lernenden als Merkmale von guter Lernwerkstattarbeit zu verstehen. Es wäre gut, wenn speziell in dem gegenwärtig von der Schulpolitik fokussierten Bereich in den kommenden Jahren – auch oder gerade wegen der zunehmenden Diskussion um Digitalisierung in Hochschullernwerkstätten – geforscht werden könnte. Mit den zu erwartenden Ergebnissen könnten zusätzliche Legitimationsstränge aufgemacht werden, um Lernwerkstätten im Hochschulkontexten fest zu etablieren. Darüber hinaus könnten Lernwerkstätten auch an (anderen) pädagogischen Einrichtungen eine Aufwertung erfahren und als Inspirations- und Innovationsorte für Schulentwicklung klarer identifiziert und sichtbar gemacht werden.

4 Ein kurzer, recht unvollständiger Blick zurück

In der ersten Lernwerkstatt[5] in Deutschland, die 1981 an der Technischen Universität Berlin (TU-Berlin) eröffnet wurde, sollten im Beruf stehende Pädagog*innen Lernprozesse selbst gestalten, erleben und reflektieren können, die kindlichen Lernprozessen des entdeckenden Lernens ähneln. Sie sollten damit Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen besser in der Lage sein, diese zu verstehen und damit auch besser verstehend begleiten zu können (vgl. Ernst & Wedekind 1993: 18). Die Eröffnung der Lernwerkstatt an der FU-Berlin und weiterer in den folgenden Jahren in anderen Universitäten, Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen, freien Trägern und Schulen ordnete sich in eine Reihe von sehr kontrovers geführten Diskussionen um eine verstärkte *Öffnung des Unterrichts* ein. In Bezug auf den Aufbau von Lernwerkstätten im Kontext von Hochschulen und Universitäten stellte Hagstedt im Interview 2011 fest:

> „Wir waren auch nicht die ersten, die den Reformhebel an der Hochschule ansetzten. Für Großbritannien hatte schon Lilian Weber den ‚English Teacher's Way' beschrieben, und wir hatten nicht nur die informellen ‚Infant Schools' besucht, sondern auch Universitätseinrichtungen und regionale ‚Teacher Centers'. Die North Dakota ‚Learning Centers' und das New Yorker ‚Workshop Center' waren ebenfalls Hochschuleinrichtungen" (Wedekind & Hagstedt 2011: 12).

1993 haben Karin Ernst und ich den Band 91 der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule" des Grundschulverbandes herausgegeben. In diesem Band haben wir mit Unterstützung von Kolleg*innen aus den einzelnen Bundesländern den Versuch gestartet, eine Übersicht der damals existierenden Lernwerkstätten in Deutschland und Österreich zu erstellen und einzelne Werkstätten näher vorzustellen. Es wäre meiner Meinung nach wieder an der Zeit, in einem länderübergreifenden Forschungsvorhaben eine solche Übersicht zu erstellen und die sehr differenten Arbeitsweisen der Lernwerkstätten zu analysieren und vorzustellen. In einem gesonderten Abschnitt stellten wir die unterschiedlichen Entwicklungen und Entstehungsgeschichten der Lernwerkstätten in der alten Bundesrepublik und in den damals neuen Bundesländern vor. Zu der Zeit (1993) konnte folgende Übersicht von existierenden Lernwerkstätten erstellt werden:

5 Karin Ernst brachte die Idee des entdeckenden Lernens vom New Yorker Workshop Center mit nach Europa. Der Name Lernwerkstatt wurde von ihr in diesem Zusammenhang geprägt. Eine Rückübersetzung des Namens ins Englische ist kaum möglich, wobei dies in andere Sprachen gut gelingt.

doi.org/10.35468/6009-22

Tab. 1: Übersicht der im Jahr 1993 existierenden Lernwerkstätten (Ernst & Wedekind 1993)

• an Universitäten	35
• an bestehenden Fortbildungseinrichtungen	47
• an Seminaren für die 2. Phase allein	3
• an sozialpädagogischen Einrichtungen	5
• an freien Trägern bzw. Schulen	49

Insgesamt konnten somit 139 Lernwerkstäten erfasst werden.[6]

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts gab es eine inflationäre Nutzung des Begriffes Lernwerkstatt, die m. E. zu einer Verwässerung der damit verbundenen pädagogischen Ideen führte. Angela Bolland schrieb damals, dass Lernwerkstatt zu einem „Umbrellabegriff"[7] geworden ist.
2007 gründete sich der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) mit dem Ziel, die Lernwerkstatt-Idee zu schützen und begriffliche Klarheit in die Diskussion zu bringen. Mit dem Positionspapier gelang dies. Obwohl bis heute in wissenschaftlichen Veröffentlichungen immer wieder Bezug auf das Positionspapier genommen wird, sollte an einer ständigen Fortschreibung der Qualitätsmerkmale von (Hochschul-)Lernwerkstätten gearbeitet werden[8]. Mit der Gründung des Vereins wollten wir – ähnlich wie es der Grundschulverband erfolgreich seit Jahren praktiziert – einen Dachverband entstehen lassen, der die Interessen der vielen Lernwerkstätten bündelt und bildungspolitisch vertritt. Gleichzeitig sollten über ein modularisiertes Fortbildungsangebot zukünftige Lernwerkstätter*innen qualifiziert werden und sich intensiv mit Fragen der Bedeutung des Raums, der Lernbegleitung und der Gestaltung von Interaktionsprozessen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit auseinandersetzen können. Dieses Fortbildungsangebot wurde in Anlehnung an das von Werner Hangartner und Kolleg*innen in der Schweiz entwickelte Fortbildungsangebot zur Qualifizierung von Lernbegleiter*innen von

6 Im Wesentlichen fußen die Angaben auf den Aussagen der Kolleg*innen aus den einzelnen Ländern, die jeweils eine Übersicht zum Zeitpunkt der Erstellung des Buches „Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich" erstellt hatten. Es erreichten uns bereits während der Fertigstellung des Buches weitere Hinweise auf weitere existierende Lernwerkstätten, die leider nicht mehr aufgenommen werden konnten. Insofern sind die damals erhobenen und veröffentlichen Daten nur bedingt valide.

7 Dieser Begriff wurde von Angela Bolland geprägt und in einigen Veröffentlichungen wiederholt. In einer aktuellen Veröffentlichung von Kaiser & Pech (2021: 177) Basiswissen Sachunterricht wiederholt sie ihre Aussagen im Text „Lernwerkstatt und Sachunterricht".

8 Mit der Arbeit an einer Definition von Hochschulwerkstätten ist gegenwärtig eine AG im Rahmen der Aktivitäten des Vereins NeHle dabei, eine Fortschreibung für Hochschullernwerkstätten vorzunehmen.

doi.org/10.35468/6009-22

mir modifiziert und nur einmal noch im Rahmen des Verbundes umgesetzt. Leider hatte die Idee, ein modularisierten Fortbildungsangebotes im Rahmen der Arbeit und in Verantwortung des Verbundes anzubieten, zu großen Verwerfungen im Vorstand geführt, die zum kompletten Rücktritt des Gründungsvorstandes und letztlich auch zur Auflösung des Verbundes führten. Nach Auflösung des Verbundes europäischer Lernwerkstätten wurde es von mir weiterentwickelt und mehrfach national und international[9] umgesetzt. Es ist inzwischen auch ein neues Modul zur Digitalität aufgenommen worden, das in der Fortbildung der Kolleg*innen, die das BONNEUM[10] in Bonn aufbauen, erstmals erprobt wurde.



Abb. 4: VeLW (2009) Positionspapier



Abb. 5: DKJS (2009) Audit.

Parallel zur Erarbeitung des Positionspapiers wurde in Berlin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) an einem Audit zum Aufbau von Lernwerkstätten gearbeitet. Auch hier war es Anliegen, unterschiedliche Berufsgruppen an dem Aufbau von Lernwerkstätten in Schulen und Kitas

9 Das Fortbildungsprogramm wurde in verschiedenen Bundesländern zur Qualifizierung von zukünftigen Lernwerkstätter*innen eingesetzt. In Berlin läuft es in 2022 im Rahmen der Arbeit der Servicestelle Ganztag der DKJS bereits das zehnte Mal.

10 BONNEUM ist ein Projekt der Stadt Bonn, in dem an 8 Standorten in der Stadt mit insgesamt 66 Kolleg*innen entlang der Bildungskette Lernwerkstätten aufgebaut werden, die gemeinsam von Kitas, Grundschulen, weiterführenden Schulen und Gymnasien genutzt werden. Die Eröffnung fand im September 2022 statt.

doi.org/10.35468/6009-22

zu beteiligen und ihnen ein methodisches Instrument in die Hand zu geben, dies gemeinsam tun zu können.
Auf der Grundlage dieser beiden Veröffentlichungen (VeLW 2009; DKJS 2009) hat eine Arbeitsgruppe 2017 – im Rahmen der Fortbildungsangebote für Lernbegleiter*innen in Berlin – eine erste Fortschreibung des Positionspapiers vorgenommen (DKJS 2017). Diese Fortschreibung wurde auf Karteikarten als Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten veröffentlicht. In dieser Orientierungshilfe wurde der Versuch unternommen, eine weitere Operationalisierung der Merkmale von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen.

Abb. 6: Neunte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (links: eigene Aufnahme; rechts: DKJS 2017)

5 Herausforderungen an Hochschullernwerkstätten und ihre mögliche Verortung

Im Vortrag in Saarbrücken bin ich u. a. auf Mythen und Gewissheiten von (Hochschul-) Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit eingegangen. Aus Platzgründen und um mögliche Redundanzen zu bereits bestehenden Texten zu vermeiden, gehe ich nachfolgend nur auf einige der m. E. bestehenden Herausforderungen ein.

doi.org/10.35468/6009-22

5.1 Hochschullernwerkstätten zwischen Didaktik und Mathetik

Die Diskussion um eine „Didaktik der Lernwerkstatt", die in einigen Artikeln (vgl. Peschel et al. 2021; Wedekind et al. 2021) bereits eröffnet wurde, verdeutlicht die Suche nach einer Verortung der Lernwerkstätten im Hochschulbetrieb. Eine Verortung, die zum einen im Bereich der Forschung und zum anderen im Bereich der Lehre vorgenommen werden muss. Ziel der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen in Hochschullernwerkstätten ist es, sich auf der Grundlage eigener reflektierter Lernprozesse zu qualifizieren, die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen, um diese aus der Perspektive der Lernenden zu planen und zu begleiten. Das setzt voraus, dass zukünftige Pädagog*innen verstehen, wie sie selbst (in der Schule und in der Hochschule) gelernt haben bzw. aktuell lernen und damit immer wieder das eigene Lernen hinterfragen bzw. sich intensiv damit auseinandersetzten. Diese eigenen und subjektiven Erfahrungen dienen als wichtige Grundlagen dafür, Lernprozesse anderer verstehend zu begleiten. Hier spiegelt sich die Doppeldeckerfunktion von Hochschullernwerkstätten (vgl. Franz et al. 2016: 56; vgl. auch Wedekind & Schmude 2017) sehr deutlich wider.
Mit dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch könnte hier ein forschungsmethodischer Zugang gefunden werden.

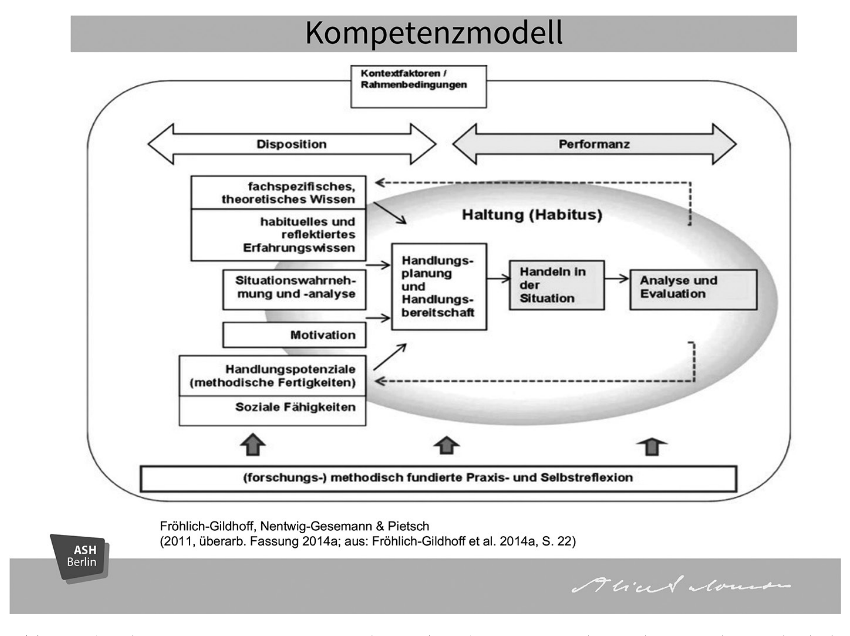


Abb. 7: 24. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Abbildung aus Fröhlich-Gildhoff et al. 2014: 22)

doi.org/10.35468/6009-22

In traditionellen Lehrformaten konzentrieren sich Lehrende auf die Dispositionen der Studierenden, auf die Vermittlung von fachspezifischem theoretischem Wissen, in der Hoffnung, dass damit ein theoretisch abgesichertes pädagogisches Handeln ermöglicht wird. Hochschullernwerkstätten evozieren dagegen – aufgrund ihre Doppeldeckerfunktion – die Möglichkeit, sich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über das direkte Erleben, Erfahren und Reflektieren in konkreten Handlungen aneignen zu können und die Bedeutung dieses Wissens, dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten für die pädagogische Begleitung von Lernprozessen zu erfahren sowie deren Sinnhaftigkeit zu erschließen. Es geht also um das Ausbilden von pädagogischer Kompetenz durch eigenes Lernen im Handeln, um daraus habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen zu generieren. Aus meiner Sicht geht es vordergründig um Mathetik, um darauf aufbauend Lernprozesse verstehend zu begleiten. Und hier tut sich für mich die Frage auf, in welchem Verhältnis sich didaktische Qualifizierung und mathetisches Lernen vereinbaren lassen, und wie dies in Hochschullernwerkstätten erfolgt.
Mit der Beantwortung dieser Frage kann m. E. zugleich eine klarere Verortung der Hochschullernwerkstätten in den Hochschulbetrieb vorgenommen und deren Spezifik anderen (Aus-)Bildungsformaten gegenüber deutlich gemacht werden. Aussagen dazu gab es bereits vor Jahren. So verweist Jansa (2013: 105) darauf, dass Lernwerkstätten an Hochschulen (als) besondere Lernorte im Sinne einer als ‚Hochschulmathetik' auf die Erforschung des Lernens ausgerichtete Disziplin verstanden werden. Hagstedt (2014: 135f.) versteht „mathetische Werkstätten im Hochschulkontext [...] als *Studium Individuale*, das ein uneingegrenztes Aushandeln der eigenen Verstehensprozesse im sozialen Raum der Lerngruppe ermöglicht und auch erfordert". Bereits 1998 stellte Chott fest, dass sich Lernwerkstätten mit Fokus auf die Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens entwickelt und etabliert haben (vgl. Chott 1998).
In der folgenden, sicherlich unvollständigen Übersicht haben Pascal Kihm, Markus Peschel und ich einmal den Versuch unternommen, im Spannungsfeld zwischen Didaktik und Mathetik eine Didaktik der Lernwerkstätten zu verordnen.

doi.org/10.35468/6009-22

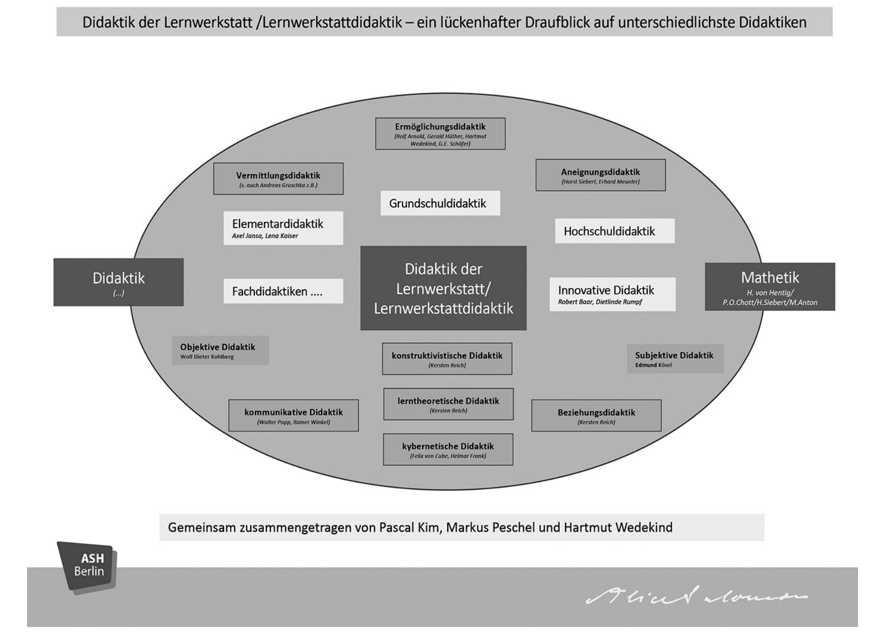


Abb. 8: 27. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Abbildung © Kihm, Peschel, Wedekind)

Aus den doch recht umfangreich und in verschiedenen Nuancierungen und Fokussierungen aufgeführten Didaktiken wird deutlich, dass sich der Begriff der Mathetik in der wissenschaftlichen Diskussion nicht durchgesetzt hat, obwohl einige der hier dargestellten Didaktiken sich der Mathetik annähern. So stellte Winkel (1993) zum Beispiel Mathetik in seinen Überlegungen im Zusammenhang mit einer „Kommunikativen Didaktik", der es darum geht, die Schüler*innen mit ihren Interessen und Bedürfnissen in die Planung und Gestaltung von Lernprozessen ausdrücklich und intensiv mit einzubeziehen (vgl. Winkel 1993; 1997). Ähnliches findet sich auch bei der Beschreibung anderer hier aufgeführter Didaktiken. All diese Bezüge bleiben aber verbunden mit dem Begriff Didaktik und unterstreichen damit die Perspektive des Lehrens, der `Kunst des Lehrens´. Bei der Mathetik geht es jedoch um das Lernen, also um den Wechsel der Perspektiven zwischen Lehren und Lernen auf Lernen lernen. „Mathetik ist die Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens – und zwar aus der Sicht des Schülers" (Chott 1998: 392). Anton (2003) schreibt: Die Mathetik „[...] nimmt den Lernenden in die Hohlpflicht, verlangt Anstrengung und Leistung" und „[...] ist gekennzeichnet durch eine nachhaltige Konsolidierung des konditionalen und

metakognitiven Wissens und dient der Erprobung von Lernstrategien“ (Anton 2003: 76). Diese Aussage könnte als eine Detailbeschreibung von Lernwerkstattarbeit/vom Lernen im Kontext von Lernwerkstätten durchaus angenommen werden. In den folgenden Übersichten wird deutlich, wie nahe Mathetik der Idee von Lernwerkstattarbeit ist und wie sehr ein mathetischer Blick die Rollenzuschreibungen in den Interaktionen in Lernwerkstätten schärfen kann.

Gegenüberstellung der objektiven Didaktik und Mathetik
in Anlehnung an Kohlberg und Siebert 1999

Objektive Didaktik	Mathetik
Erkenntnis als Abbildung	Erkenntnis als Konstruktion
Technologischer Machbarkeitsoptimismus	Unterstützung von Selbstorganisation
Wissensvermittlung/Steuerung	Selbstgesteuertes Lernen
Verbindliche Wahrheiten	Pluralität der Wirklichkeitskonstruktion
Reduktionistisches Weltbild	Holistisches Weltbild
Konsens-Einheit	Differenz-Vielfalt
Perfekte Lösung	Irrtumswahrscheinlichkeit
Kognition	Emotionen als Operatoren neuronaler Vernetzungen
Vermittlung vom Antworten	Anregung von Fragen

ASH Berlin

Abb. 9: 30. Folie aus meiner Keynote[11] im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten

Im Vergleich zu dieser Folie hier nun die Folie, auf der die Rollenzuschreibungen der Akteur*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit umrissen werden:

11 Ich habe mich bewusst für diese etwas kontrastierende Darstellung in Anlehnung an Kohlberg und Siebert entschieden, weil sie sehr abstrakt Unterschiede aufzeigt, die zugleich mir auch aus lerntheoretischer Sicht interessant erscheinen. Der Begriff „Objektive Didaktik“ ist m.M.n. von Kohlberg geprägt worden in seinem Artikel „Neorodidaktik – Von der Didaktik zur Mathetik“

doi.org/10.35468/6009-22

Rollenzuschreibungen im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Lernende	Lernbeleiter_innen
• **lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich**	• konzipieren, organisieren, arrangieren strukturieren Lernumgebungen
• **lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen**	• begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege
• **Dürfen “ Fehler“ und Umwege machen**	• beraten durch Hilfestellung und gemeinsame „Fehlersuche“ im gemeinsam geteilten Denken
• **gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein**	• geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lernwege eröffnen
• **lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen**	• ermöglichen das Lernen in Gruppen und fördert den Dialog der Lernenden untereinander
• **gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran**	• ermutigen und ermöglichen verschiedene Lösungsweg zu suchen und zu gehen
• **bringen sich als Expert_innen ein**	• wertschätzen die Eigeninitiative und motivieren zum Einbringen der vorhandenen Expertisen
• **lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren**	• entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

Wedekind, H.: „Didaktische Räume – Lernwerkstätten -Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation“. In. Gruppe&Spiel, H.4/2006





Abb. 10: 16. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten

Insbesondere im Kontext der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen kommt eine Klärung und Hinführung zu dem oben beschriebenen Rollenverständnis große Bedeutung zu, da die meisten Studierenden ihre schulische Sozialisation nicht im Kontext von Lernwerkstätten und deren mathetischer Sicht auf Lernen erlebt haben. Insofern geht es in Hochschullernwerkstätten darum, einen *Entschulungsprozess* einzuleiten, der letztlich zukünftige Pädagog*innen, so wie damals mit der Gründung der ersten Lernwerkstatt von Karin Ernst beabsichtigt [12], ermöglicht, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben, Reflektieren und theoretische Hinterfragen besser zu verstehen und damit auch besser Lernende verstehend begleiten zu können. Bisher gibt es aus meiner Sicht zu wenige Forschungen, die die Wirkungen des Studierens in Hochschulwerkstätten auf die pädagogische Kompetenzentwicklung zukünftiger Pädagog*innen untersuchen. Auch wären Langzeitstudien interessant, die Kolleg*innen nach einigen Jahren Berufspraxis begleiten, um eventuell Langzeitwirkungen/-einflüsse/-prozesse von Hochschullernwerkstätten auf schulische Veränderungen zu untersuchen.

12 In „Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich“ (Ernst & Wedekind 1993) unterstreicht Karin Ernst diese Idee u. a. auf Seite 18ff.

doi.org/10.35468/6009-22

In der Hoffnung, dass die begonnene Diskussion über eine „Didaktik der Lernwerkstatt“ in dem Spannungsfeld Didaktik oder/und Mathetik weitere Klarheit schafft, werde ich diesen Prozess gespannt verfolgen und den Protagonist*innen, die meine volle Anerkennung und Achtung haben, soweit es mir möglich ist zur Seite stehen.
Aber nicht nur im Bereich lerntheoretischer, didaktischer oder mathetischer Perspektiven werden aus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Sicht auf Hochschullernwerkstätten zukünftig weitere wichtige Forschungsfelder zukommen. Ich möchte in diesem Zusammenhang drei Themen nur kurz anschneiden, die meiner Meinung nach aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten sehr gut beforscht und deren Ergebnisse in Lernwerkstattarbeit und deren Qualifizierung übertragen werden sollten.

5.2 Hochschullernwerkstätten als Orte demokratischer Bildung

Wo, wenn nicht in (Hochschul-)Lernwerkstätten, kann der folgende Satz von Hartmut von Hentig besser mit Leben gefüllt werden: „An Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie möglich ist“(von Hentig 1994: 224f.).
Gerade in Hochschullernwerkstätten, in denen zukünftige Pädagog*innen ausgebildet werden, die später dann Kinder und Jugendliche dabei begleiten, selbstbewusste, entscheidungsfreudige, engagierte und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten zu werden, die eine demokratische Gesellschaft weiter erhalten, aufbauen und auch verteidigen, gilt es, Lernwerkstattarbeit als demokratischen Handlungsraum erlebbar zu machen und demokratische Prozesse zu erfahren und zu reflektieren (vgl. Wedekind 2007: 13). Hochschullernwerkstätten fordern und provozieren dazu, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und dabei Zutrauen zur eigenen Stärke zu gewinnen. Die Studierenden, die in Hochschullernwerkstätten gelernt haben, sollten gelernt, erlebt und an sich selbst wahrgenommen haben, wie ein wirkliches und ernsthaftes Beteiligtsein zur eigenen Ich-Stärkung und Selbstvergewisserung beiträgt und zugleich eigenes Lernen und das Lernen in der Gruppe befördert. In Hochschullernwerkstätten ausgebildete Studierende könnten damit als Vorbilder ihrer zukünftigen Schüler*innen authentisch als selbstbestimmte, souveräne, selbstbewusste und engagierte Persönlichkeiten auftreten und damit nicht nur den Präambeln der Schulgesetze genügen, sondern tatsächlich zur Stärkung einer demokratisch verfassten Gesellschaft beitragen.
Die folgende Folie macht die Potenzen von Lernwerkstätten im Bereich der Demokratiebildung deutlich. Die Übersicht wurde im Band 116 in der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ des Grundschulverbandes veröffentlich (ebd.)

doi.org/10.35468/6009-22

Lernwerkstätten - Lernorte der Demokratie

	für Kinder	für Lehrer/innen / Erzieher/innen
Verantwortung	übernehmen	übergeben
Selbständigkeit	erlernen	ermöglichen
„Ich-Stärkung	erfahren	befördern
Toleranz	entwickeln	vorleben
Zivilcourage	aufbauen und zeigen	zeigen und würdigen
Sich einmischen	lernen und praktizieren	fordern und akzeptieren
Mitdenken	praktizieren	verlangen
Mitreden	können	lassen
Mitentscheiden	ergreifen	ermöglichen
Demokratie	leben, erleben	vorleben, leben, erlebbar machen

Burk,K-H.; Speck Hamdan, A.; Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen –Demokratie lernen? Reform in der Grundschule, Frankfurt a. Main,, S.10.

ASH Berlin



Abb. 11: Folie aus meinem Vortrag anlässlich der Internationalen Lernwerkstättentagung in Rorschach (Schweiz) 2022

In dieser Übersicht werden die Interaktionspartner*innen unter dem Aspekt der Demokratiebildung gegenübergestellt. Sie ähnelt der Übersicht zum Rollenverständnis im Rahmen der Lernwerkstattarbeit (Abb. 10) und belegt damit zugleich, welche besondere Rolle (Hochschul-)Lernwerkstätten für die Demokratiebildung haben können. Auch hier wären Forschungen denkbar, die zugleich auch dafür sensibilisieren, Hochschullernwerkstätten nicht nur unter lerntheoretischer, didaktischer, mathetischer, sondern auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive im Kontext hochschulpolitischer Verantwortung zu verorten.[13]

5.3 Hochschullernwerkstätten – inklusive Räume in Hochschulen und Orte inklusiver Bildung

Ich sehe weiter einen dringenden Handlungsbedarf im Bereich der Inklusion. Hierzu wurde bereits ein Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten" von Corinna Schmude und mir herausgegeben; deshalb schneide ich das Thema hier nur kurz an. Wie kaum ein anderer Lernort in pädagogischen Einrichtungen

13 Eine interessante Arbeit zu dieser Thematik wurde von Pascal Kihm und Markus Peschel im Artikel „Demokratielernen durch Experimentieren?! – Aushandlung eines selbstbestimmten Vorgehens beim Offenen Experimentieren im Sachunterricht" veröffentlicht; zu finden unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-33555-7_15

doi.org/10.35468/6009-22

sind (Hochschul-)Lernwerkstätten prädestiniert dafür, das Thema Inklusion nicht nur im Bereich der Lehre, sondern auch im Bereich der Forschung auf die Agenda zu setzen. Inklusion verlangt einen grundlegenden Perspektivwechsel..., Inklusion verlangt, gesellschaftliche Systeme so zu gestalten, dass Menschen in ihrer ganzen Vielfalt daran teilhaben können und gemäß ihrer Individualität akzeptiert, wertgeschätzt und unterstützt werden. Inklusion schaut also auf die Angemessenheit des Systems nicht die der Menschen für das System (vgl. Rabe-Kleberg 2014: These 8). Diese Angemessenheit haben (Hochschul-)Lernwerkstätten längst erreicht, da sie jedem Lerner/jeder Lernerin – je nach persönlichen Voraussetzungen, Motiven, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sozialen Kontexten – allein oder in Gruppen einen barrierefreien Zugang zu Inhalten ermöglichen (vgl. Wedekind 2011: 10).

5.4 Hochschullernwerkstätten – Orte der digitalen Herausforderung

(Hochschul-)Lernwerkstätten – wie generell auch Schulen – stehen vor der Herausforderung, Digitalität „[...] für die Innovation der Lernkulturen im Dienste aktiver Erschließungs- und Teilhabeprozesse zu nutzen“ (Irion 2021: 123) und deren spezifische Möglichkeiten für die Qualifizierung von Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse zu nutzen. Aus meiner Sicht geht es dabei nicht vordergründig um Ergebnisdarstellungen (Padlet und andere Dokumentationsmöglichkeiten), sondern viel mehr um die sinnvolle Nutzung der Möglichkeiten digitaler Medien beim Entdecken und Forschen und bei der bewussten Wahrnehmung der eigenen Lernprozesse. Insbesondere iPads oder auch andere mobile Tablets eröffnen für die Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten, insbesondere wenn es um die Qualität der Reflexion, des Bewusstwerdens eigener Lernprozesse und der sehr genauen Beobachtung von Versuchen, aber auch wenn es um Interaktionen in Lerngruppen geht, ungeahnte Möglichkeiten: Slowmotionaufnahmen von schnell ablaufenden Versuchen, die immer wieder angesehen werden können, Reflexionen von Lernwegen mit dem Bookcreater in E-Books, in Numbers oder anderen Formaten. Audio- und kommentierte Videoaufnahmen bieten weitere, vielfältige Möglichkeiten, lernwerkstattspezifisches Lernen zu qualifizieren. Sie können dazu beitragen, Prozesse zu verlangsamen, sie zu wiederholen und sich in Ruhe mit dem Erlebten und auch digital Festgehaltenen zu beschäftigen. Aus meiner Sicht eröffnen sich in diesem Bereich gerade aus (Hochschul-)Lernwerkstattsicht große Forschungsräume.

doi.org/10.35468/6009-22

6 Fazit

Nach 33 Jahren aktiv in der Lernwerkstattarbeit zu Hause und tief durchdrungen von dieser humanistischen Idee von Bildung schaue ich auf eine wunderbare Zeit zurück. Auf eine Zeit in der in mir ein großer Optimismus in Bezug auf die Bildungsbereitschaft und das Sich-Bilden-Wollen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden gewachsen ist. Eine Zeit, in der ich gespürt habe, welche große Kraft und Zuversicht und welche ungemein glücklichen Momente ich in den vielen (Hochschul-)Lernwerkstätten, die ich mit aufgebaut oder beim Aufbau begleitet habe, und in den Begegnungen mit vielen Lernwerkstätter*innen genießen durfte. Inzwischen haben sich einige Glaubensbekenntnisse bewahrheitet und Mythen entzaubert. Ich bin mir inzwischen bei allen noch offenen Herausforderungen sehr sicher, dass die Idee der (Hochschul-)Lernwerkstatt bzw. der Lernwerkstattarbeit dazu beitragen wird, Schulen und Hochschulen zu verändern, und dabei Lernenden sowie Lehrenden ermöglicht wird, ihre Einrichtungen als Orte der Muse, der Besinnung und des wirklichen sinnvollen Lernens umbauen zu können. Noch sind einige Herausforderungen offen, die speziell auch vor Hochschullernwerkstätten und deren Verortung in Forschung und Lehre stehen. Auf einige bin ich eingegangen, andere werden sich ergeben.
Ich wünsche allen Kolleg*innen für diese Aufgaben den gleichen Optimismus wie ich ihn immer noch habe und viel Erfolg. Herzlichen Dank für die wunderbaren Jahre und die wunderbaren Begegnungen mit Gleichgesinnten.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2019): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. - NeHle – ein Arbeitspapier der AG , Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U.(Hrsg.) (2019): Spielen, Lernen Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 249-25).

Anton, Michael A. (2003): Erziehen und sich bilden. Lehren und Lernen – Didaktik und Mathetik. Lernwelten 5(2), 73-76.

Müller-Naendrup, Barbara (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer C. Cramer; (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 721-726.

Burk, Karlheinz.; Speck-Hamdan, Angelika & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen –Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Frankfurt: Grundschulverband e. V.

Chott, Peter O(1998): Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule. PÄDForum.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Berlin: Deutsche Kinder- undJugendstiftung.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017): Gute Bildung – den ganzen Tag- Herausforderungen, Lösungsansätze, Empfehlungen. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

doi.org/10.35468/6009-22

Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Bd. 91 Beträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V..

Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung – Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Verlag ZLL.21

Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alles(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Corinna S. et al. (Hrsg.) (2016) : Lernwerkstätten an Hochschulen, Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt , 51-64.

Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen, Orte der gemeinsamen Qualifizierung von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereiches und Lehrkräften der Primarstufe. Berlin: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.

Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationsvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrand E. et al. (Hrsg.) (2014) : Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt , 123 - 136.

von Hentig, Harmut (1994): Die Schule neu Denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, 4. Auflage. München: Hanser Verlag.

von Hentig, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim und Basel: Beltz.

Irion, Thomas & Knoblauch, Verena (2021): Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert . In: Markus P. (Hrsg.) (2021): Kinder lernen Zukunft, Didaktik der Lernkulturen. Bd. 153 Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V., 122-145.

Jansa, Alex (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Hendrik C. et al. (Hrsg.) (2013): : Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Verlag , 93- 107.

Kohlberg Wolf Dieter (2004): Neurodidaktik Von der Didaktik zu Mathetik. Verfügbar unter: (https://schulpaed.de/wp content/-uploads/2019/02/2004-Kohlberg-V.d.-Didaktik- zur- Mathetik. pdf, [letzter Zugriff: 10.07.2022].

Peschel, Markus; Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: Barbara H. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-52.

Rabe-Kleberg, Ursula (2014): Warum Inklusion? Und mit welchem Ziel? 17 Thesen. Verfügbar unter: (https://rabe.kleberg.de/wp-content/uploads(2014/07/Inklusion_Vortrag_THesen_25022014. pdf, [letzter Zugriff: 10.07.2022].

Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Barbara H. et al. (Hrsg.) (2021): lern. medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, 53-69.

Schleicher, Andreas (2013): “21 Century Skills”. Unveröffentlichter Vortrag auf der Re:publica 2013. Berlin.

Schleicher, Andreas (2017): Vorwort – Warum es so wichtig ist, das WAS in der Bildung neu zu denken .In: Charles F. et al. (Hrsg.) (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL.21,.1-5.

doi.org/10.35468/6009-22

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin: VeLW e.V..

Wedekind, Hartmut (2007): Lernwerkstätten Übungsraume für demokratisches Handeln. Grundschulunterricht H.3/2007. Oldenbourg Schulverlag GmbH

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. Grundschule H.6/2011. Westermann Verlag

Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Mirja K. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

Wedekind, Hartmut & Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule, 43Jg. H.6, 12-13 .

Wedekind, Hartmut (2021): „Hochschullernwerkstätten – Ein kurzer Blick zurück und neue Herausforderungen“. Unveröffentlichter Vortrag auf der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten. Saarbrücken.

Winkel, Rainer (1993): Von der Didaktik zur Mathetik?.Pädagogisches Forum 6, H. 3, 146-151.

Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule: Oder: Schulreform konrekt – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

doi.org/10.35468/6009-22

Autor*innenverzeichnis

Prof. Dr. Robert Baar, Universität Bremen, ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Außerschulische Lernorte, Kindliche Präkonzepte, Armut und (Grund-)Schule.

Valentina Conty, Technische Universität Berlin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt TUB Teaching 2.0 am Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft. Dort ist sie als Fachwissenschaftlerin (Lebensmitteltechnologin) für das Ko-Lab Ernährung verantwortlich.

Laura Delitala-Möller, Hochschule der Bildenden Künste Saar/Hochschule für Musik Saar, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt Salut II der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für den Bereich Ästhetische Bildung und Inklusion, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Systemische Pädagogik (DGsP) und Mitglied der Landesfachkonferenz Bildende Kunst. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: systemische Pädagogik, Pädagogik und Didaktik der Ästhetischen Bildung (Schwerpunkt: Performative Pädagogik und Inklusion), Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten.

Dr. Mareen Derda, Technische Universität Berlin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogische Psychologie, Institut für Erziehungswissenschaften, beendete 2020 ihre Promotion: „Untersuchung der Wirksamkeit der Schülerlabore an der Technischen Universität Berlin. Eine quantitative und qualitative Studie zur Formulierung von Handlungsempfehlungen“. Sie war zuständig für die Evaluation des Projektes TUB Teaching 2.0.

Edda Dilger, Technische Universität Berlin, ist Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt TUB Teaching 2.0 am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre angestellt. Die Forschungs- und Bezugspunkte des Projektes richten sich auf eine Professionalisierung der Lehrkräftebildung der beruflichen Lehramtsfächer im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

Marie Fischer, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: naturwissenschaftlich-orientierter Sachunterricht; (Offenes) Experimentieren im Sachunterricht; Entwicklung von Konzepten zu naturwissenschaftlichen Themen

Clemens Griesel, Universität Erfurt, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung durch Hochschullernwerkstätten und die Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen mit dem Fokus der kognitiven Aktivierung.

PD Dr. Heike Hagelgans, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, leitet den Arbeitsbereich der Schulpraktischen Studien im Lehramt an Grundschulen im Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und ist Gymnasiallehrerin für Mathematik und Physik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung in schulpraktischen Studien, mathematikdidaktische Fragestellungen, u. a. Problemlösen und Lernen mit Medien.

Linda Hammann, Universität des Saarlandes, war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt MoDiSaar und zuständig für die Lernwerkstatt GUdig (Geschichtsunterricht digital).

Prof.‘in Dr. Julia Höke, Katholische Hochschule NRW, Abt. Paderborn, ist Professorin für Didaktik und Methodik der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten gehören die Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis, Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern und die Gestaltung und Reflexion pädagogischer Interaktionen im Kontext generationaler Ordnung.

Christine van Hoof, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Alte Geschichte und zusätzlich in der Fachdidaktik Geschichte tätig.

Franziska Herrmann, Technische Universität Dresden, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Koordinatorin der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb, Narratives Lernen, Kindertextforschung, Schreib- und Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten und in Schulen, phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung.

Prof.'in Dr. Jeanette Hoffmann, Freie Universität Bozen (Italien), ist Professorin für Didaktik der Deutschen Literatur (Ordinaria) an der Fakultät für Bildungswissenschaften und Autorin der mehrfach preisgekrönten Monografie Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext (2011). Ihre Forschungsinteressen sind Grafisches Erzählen, Literarisches Lernen und Sprachbildung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung.

Prof. Dr. Patrick Isele, Katholische Hochschule NRW, Abteilung Paderborn, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit und Studiengangsleiter des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Sprachdiagnostik, -bildung und -förderung im Kindesalter, Transitionsforschung, Qualitätsmanagement, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte und Systemische Beratung.

Prof.'in Dr. Lena Sophie Kaiser, Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, ist Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen und Hochschulen, Elementardidaktik, Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheitspädagogischen Studiengängen sowie Reggio-Pädagogik.

Dr. Mareike Kelkel, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts. Sie ist Koordinatorin des Verbundes der Lernwerkstätten (VdL).

Pascal Kihm, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren

Prof.'in Dr. Julia Knopf, Universität des Saarlandes, ist Inhaberin des Lehrstuhls Fachdidaktik Deutsch Primarstufe sowie Leiterin des Forschungsinstituts Bildung Digital und des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit. Sie ist Gründungspartnerin der Didactic Innovations GmbH, die sich um die digitale Transformation des Lehrens und Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung kümmert. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: digitales Lehren und Lernen entlang der lebenslangen Bildungskette und die Erforschung innovativer

Lehr- und Lernprozesse für den Deutschunterricht. Neben ihrer Autorentätigkeit hält sie regelmäßig Vorträge sowie Fortbildungen und initiiert Projekte an der Schnittstelle von Theorie und Praxis.

Fabienne Korb, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit im Projekt SaLUt II. In diesem Rahmen lehrt sie v. a. im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik der romanischen Sprachen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen neben den bereits genannten: Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und -lernforschung, digitales (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen, Sprachenpolitik, Varietätenlinguistik.

Sofie Koscholke, Technische Universität Berlin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre. Im Projekt TUB Teaching 2.0 ist sie verantwortlich für die Querlage Nachhaltigkeit und arbeitet freiberuflich als Trainerin und Moderatorin im Feld politische Bildung.

Kathrin Kramer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ist Leiterin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Demokratische Bildung, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Hochschullernwerkstätten.

PD. Dr. habil. Anke Lang, ist Diözesan-Referentin beim Caritasverband für das Bistum Essen und verantwortet das Referat Bildung, Erziehung und Betreuung in der Frühen Kindheit. Sie lehrt als Privatdozentin im Fachgebiet Erziehungswissenschaft. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u. a.: Pädagogische Anthropologie, Interdisziplinarität und Erziehungswissenschaftliche Körperforschung, Qualitätsentwicklung und Pädagogische Professionalität, Gesundheit, Teilhabe und Partizipation.

Prof.`in Dr. Nina Langen, Technische Universität Berlin, ist Leiterin des Fachgebiets Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft und Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre. Das Projekt TUB Teaching 2.0 verantwortet sie gemeinsam mit der Vizepräsidentin für Strategische Entwicklung, Nachwuchs und Lehrkräftebildung der TU Berlin Prof.`in Dr. Angela Ittel.

Prof. Dr. Hans Mendl, Universität Passau, ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. Schwerpunkte: Konstruktivistische Religionspädagogik, Performativer Religionsunterrichts, Lernen an fremden Biografien, Schulbucharbeit und seit 20 Jahren gemeinsam mit Rudolf Sitzberger: Lernwerkstatt Religionsunterricht mit bisher über 175 Veranstaltungen

Anna Mensch, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit. Im Rahmen der Projekte SaLUt II und MoDiSaar leitet sie Fortbildungsseminare und Workshops zur Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität und zum Umgang mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität im Unterricht. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind darüber hinaus: Sprache im Kontext von Migration und Flucht, Sprachbiografien, inter- und transkulturelles Lernen sowie digitales (Mehr)Sprachenlehren und -lernen.

Patrick Peifer, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts und unterstützt die Projekte DiMaS und Sprachlichkeiten – Fachlichkeiten. Sein Forschungsinteresse liegt im Zusammenspiel sprachlicher und fachlicher Aspekte im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht.

Prof. Dr. Markus Peschel, Universität des Saarlandes, ist Professor für Didaktik des Sachunterrichts. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten.

Prof.‘in Dr. Agnes Pfrang, Universität Erfurt, ist Professorin für Grundschulpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Grundschullehrer*innen in und durch Hochschullernwerkstätten, Internationalisierung der Grundschulehrer*innenbildung, Inklusive Grundschuldidaktik, Pedagogical Terminology in different languages, qualitative Zugangsweisen zu kindlichem Denken und Lernen unter besonderer Berücksichtigung der leiblichen Dimension des Lernens.

Prof.‘in Dr. Melanie Platz, Universität des Saarlandes, ist Professorin für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Entwicklung substanzieller Lernumgebungen zum Beweisen in der Primarstufe sowie zum Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe und der Aufbau eines Lehr-Lern-Labors.

Prof'in Dr. Claudia Polzin-Haumann, Universität des Saarlandes, ist Inhaberin des Lehrstuhls für Romanische Sprachwissenschaft (Angewandte Linguistik und Didaktik der Mehrsprachigkeit) sowie Leiterin des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit. Sie ist Mitherausgeberin diverser Fachzeitschriften (u.a. *Zeitschrift für romanische Philologie*) und wissenschaftlicher Reihen (u.a. *Romanistik und Angewandte Sprachwissenschaft*). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeitsforschung, kontrastive Linguistik/Sprachvergleich, Sprachpolitik und Sprachpflege, Text- und Varietätenlinguistik, Grammatikographie der romanischen Sprachen, Sprachreflexions- und -bewusstseinsforschung, Romanistik und Neue Medien sowie Verbindung von Sprachwissenschaft und Sprachlehre. Sie ist in der Lehrkräftefortbildung aktiv und hat mehrere wissenschaftliche Begleitstudien für das Ministerium für Bildung und Kultur Saar durchgeführt.

Dr. Ralf Schneider, Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer*innenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Philosophieren mit Kindern, Materialanalysen.

Nicole Schröder, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit und in der Forschung und Lehre im Bereich der Fachdidaktik und Sprachwissenschaft der romanischen Sprachen tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Migrationslinguistik, Soziolinguistik und sprachliche Sozialisierung.

Jaqueline Simon, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Schulpraktische Studien. Ihre Arbeits- und Forschungsbereiche sind: Professionalisierung durch schulpraktische Studien, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wildnisbildung in der Primarstufe, Didaktik des Sachunterrichts, digitale Medien.

Dr. Rudolf Sitzberger, Universität Passau, ist akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. Schwerpunkte in der Arbeit: Leiter der Lernwerkstatt Religionsunterricht, Konstruktivismus und Sprache, Lernen an fremden Biografien, Kirchenraumdidaktik und seit 20 Jahren gemeinsam mit Hans Mendl: Lernwerkstatt Religionsunterricht mit bisher über 175 Veranstaltungen.

Dr. Siglinde Spuller, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest und schulische Begegnungskultur.

Prof.'in Dr. Ulrike Stadler-Altmann, Freie Universität Bozen-Bolzano, ist Ordinaria für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Gründungsmitglied des europäischen Netzwerks DRAPES (Design, Research and Practice in Educational Spaces) und begleitet Schulentwicklungsprozesse im Netzwerk lernen+raum. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen (digital & real), Professionsforschung: Lehrerinnen & Lehrer, kooperativer Theorie-Praxis-Transfer und Forschung zu Lernwerkstätten in Hochschulen und Schulen.

Christiane Stein, Universität des Saarlandes, ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte in der Sekundarstufe I und II. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit, am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe und am Forschungsinstitut Bildung Digital. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: (digitale) Schreibdidaktik und Textproduktion in der (Grund-)Schule, digitale Medien im (Deutsch-)Unterricht sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulformen im Bereich der digitalen Unterrichtsgestaltung.

Hannah Steinführer, Universität Jena, studiert den M.A. Gesellschaftstheorie. Während ihres Bachelors in Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle hat sie als studentische Mitarbeiterin in der Hochschullernwerkstatt Halle gearbeitet. In ihrer Bachelorarbeit hat sie sich mit dem Subjektverständnis von Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten aus diskurs-und gouvernementalitätstheoretischer Perspektive beschäftigt.

Prof. i. R. Dr. Hartmut Wedekind, ehemals Alice Salomon Hochschule Berlin, ist Berater für den Aufbau des Jugendforscher*zentrums HELLEUM Berlin; Arbeitsschwerpunkte: naturwissenschaftliche frühe Bildung, Begleitung beim Aufbau von Lernwerkstätten, Fortbildner für Lernbegleiter*innen

Dr. Mark Weißhaupt, Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Kindergarten-Unterstufe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Verantwortlicher der Lernwerkstatt SPIEL. Schwerpunkte: Spiel in Bildung und Gesellschaft, Identität und Interpassivität in Interaktion, Kultursoziologie, Rollen- und Sozialisationstheorie, biographische Narrationen und Generationendifferenzen.

Tanja Wittenberg, Hochschule Neubrandenburg, ist Praxiskoordinatorin für „Pädagogik der Kindheit". Zuvor war sie in dem Forschungsprojekt „Dinge, Du und Ich" (Hochschule Emden/Leer) als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Ihre Schwerpunkte sind: Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Studiengängen und Lernwerkstattarbeit.

Adrian Wolter, Universität des Saarlandes, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit sowie Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch Primarstufe. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schriftsprach- und Orthographieerwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, digitale Medien im (Deutsch-) Unterricht sowie Lehrkräfteprofessionalität.

klinkhardt

Kernelement in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten sind die Interaktions- bzw. Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden. Ziel dieses Bandes ist deshalb die Aufarbeitung der facettenreichen „Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten" aus theoretischer Perspektive und mit praktischen Einblicken.
Die vielfältigen Beiträge beleuchten, wie verschiedene Zielgruppen und verschiedene Akteur*innen ihre Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten (un)bewusst ausgestalten und sich gegenseitig beeinflussen. Für eine Ausschärfung spezifischer Interaktionsmuster ist dabei u. E. insbesondere eine Ausdifferenzierung der verschiedenen Rollen und Rollenfunktionen notwendig, die Akteur*innen in der Hochschullernwerkstatt einnehmen und auch wechseln können.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis" wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva Kristina Franz, Annika Gruhn und Lena S. Kaiser.

Die Herausgeber*innen

Pascal Kihm, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes und dort zuständig für das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX).

Mareike Kelkel, Dr. rer. nat., Koordinatorin Verbund der Lernwerkstätten (VdL) und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes.

Markus Peschel, Dr. phil, Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes.

978-3-7815-2567-2

